

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA**  
**EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Estudio de las posibles causas del malestar de los  
profesores de secundaria desde su formación inicial**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**Noemí González Puente**

DIRECTORAS

**María A. Vega González**  
**Gema Vega González**

**Madrid, 2018**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

**ESTUDIO DE LAS POSIBLES CAUSAS DEL MALESTAR DE LOS  
PROFESORES DE SECUNDARIA DESDE SU FORMACIÓN  
INICIAL.**

# **Tesis Doctoral**

**Noemí González Puente**

Dirigida por:

**Dra. María A. Vega González**

**Dra. Gema Vega González**

**Madrid, 2016**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



## **TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO DE LAS POSIBLES CAUSAS DEL MALESTAR DE LOS  
PROFESORES DE SECUNDARIA DESDE SU FORMACIÓN INICIAL**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA, PRESENTADA POR:

**Noemí González Puente**

Dirigida por:

**Dra. María A. Vega González**

**Dra. Gema Vega González**

Madrid, 2016



*Aprender a aprender de los otros, a compartir los esfuerzos para comprender el  
mundo personal, social y natural.*

*Bruner, 1997*



## Agradecimientos

Esta Tesis ha sido posible gracias al apoyo, la dedicación y el compromiso de muchas personas sin las cuales no podría haber sido escrita. Por esa razón y porque todas ellas están de alguna forma reflejadas en esta Tesis agradezco a:

Mi madre por regalarme además de la vida las ganas de aprender y de soñar en lo posible. A mi padre por el amor, la confianza y el tesón que me han traído hasta aquí. A mi hermano por su reconocimiento, su refuerzo y su admiración. A Ángel por su amor incondicional, su comprensión y su sostén. A María, mi maestra de aprendizaje y de vida, por su infinita confianza, por su resistencia, por su compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, tan necesario en nuestra profesión. A Gema por su esfuerzo, su tiempo y su sabiduría. A Inma por el comienzo y la ilusión. A Noelia y Lidia por su apoyo incondicional. A África por su fuerza y empuje. A Javier por verme. A María José por su ayuda indispensable, por inspirarme y acompañarme. A Ainoa por creer en mi y por quererme siempre como una hermana. A Amanda por ser mi apoyo en la distancia. Y a todas las personas que me han enseñado, de las que he aprendido, que me acompañan y me alientan, que han puesto su granito de arena en este proyecto de investigar para mejorar, para cambiar y seguir construyendo ...

Y en especial a mis abuelos y a mi tía que me han enseñado tanto y me han acompañado siempre.

*Gracias también al mar (de Cantabria) y a la naturaleza...*





*Querer formar un ser, es intentar formarse a sí mismo, aprovechar un doble para conocerse y para actuar sobre él, pero es también aceptar desprenderse de sí para vivir en el otro, y sobre todo verse partir en otro, ya no juzgándose a sí mismo en la carrera, sino apreciando la postura propia del que solo toma su camino (Postic, 2000).*



## Resumen

El malestar docente se ha considerado un problema con alta incidencia entre el profesorado de Educación Secundaria en España, que afecta a los profesores personal y profesionalmente, influyendo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones entre el profesor y los alumnos, y en el contexto de los centros de Educación Secundaria.

Esta investigación pretende analizar las causas personales del malestar, en los futuros profesores de Educación Secundaria, para descubrir como podría prevenirse este problema. A partir del análisis de las tres dimensiones personales que están presentes en el profesor, desde su formación inicial: afectivo-emocional, cognitiva y conativa o de acción. Y del análisis de la formación inicial: “Máster de formación del profesorado de Secundaria”.

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, se han explorado las motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción de estos futuros profesores, y se han analizado los efectos que el Máster de formación del profesorado de Secundaria tiene en ellos. Se ha utilizado una metodología mixta, que incluye un método cualitativo, “Análisis Crítico del Discurso”, y un método cuantitativo. Recogiendo la información a través de un “cuestionario de motivaciones y datos de participación”, y del discurso oral de los participantes, mediante grupos de discusión.

El resultado del estudio cuantitativo, obtenido a partir del análisis de conglomerados, es que existen dos perfiles de motivación entre los futuros profesores de Secundaria: el perfil de motivación intrínseca que es mayoritario (65%) y se corresponde con la elección de la enseñanza antes de realizar los estudios universitarios, y el perfil de motivación extrínseca que es minoritario y se corresponde con la elección de la enseñanza después de realizar los estudios universitarios. Los resultados del estudio cualitativo, obtenidos con el

Análisis Crítico del Discurso de los futuros profesores de Educación Secundaria, son: la motivación para dedicarse a la enseñanza es de carácter intrínseco pero existen razones extrínsecas. La motivación intrínseca es fundamentalmente hacia la asignatura, por lo que no se observa vocación por la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones implícitas están estereotipadas, porque no se corresponden con las características reales de los adolescentes, se basan en teorías de aprendizaje superadas por la investigación y en un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional. En los pensamientos de acción docente se observa una falta de coherencia, porque lo que dicen que van a hacer como profesores no se corresponde con lo que piensan. Y la formación que reciben en el Máster les resulta insuficiente, porque no les proporciona estrategias metodológicas para intervenir en el aula con los alumnos de Secundaria y no parece contribuir a un cambio en el modelo de enseñanza.

Se confirma que existen factores de riesgo en los profesores de Educación Secundaria en formación inicial, que se manifiestan en las tres dimensiones personales. Y que estos futuros profesores padecen malestar antes de su acción docente, por la insatisfacción que les produce la formación inicial que reciben. Por esta razón, el Máster de formación del profesorado de Secundaria debería incorporar los cambios necesarios que permitan cumplir con su función de preparar a los futuros profesores para superar las barreras en su acción docente. Y debería funcionar como un factor de prevención y protector ante el malestar de los profesores.

Así mismo, se proponen mejoras en el Máster: en la estructura, los contenidos, la metodología y la evaluación, que implican la revisión de la motivación las concepciones implícitas y la acción docente por parte los profesores de universidad que lo imparten. Con el objetivo de preparar a los futuros profesores para ser estrategias en el aula y desarrollar una enseñanza flexible, adaptada a las necesidades de los alumnos adolescentes.

## **THESIS SUMMARY IN ENGLISH:**

### **A STUDY OF THE POSSIBLE CAUSES FOR THE MALAISE AMONG SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN SPAIN FROM THEIR INITIAL TRAINING STAGE**

#### Introduction

The malaise in the teaching profession has been found to reach high levels among secondary school teachers in Spain. The malaise refers to job dissatisfaction in teachers, even sadness, and is closely related to burnout and stress which often affect teachers' well-being.

The causes of malaise among teachers stem from such factors as the social devaluation of the teaching profession, the multiple contradictory expectations and standards created by the hasty educational reforms and the rapid social changes, the *professional identity crisis*, and anxiety. The malaise seems to exist even before starting practising the teaching profession, as risk factors that have been considered are the motivations that new teachers have for wanting to teach, their teaching identity, their lack of coherence between thought and action and their initial teacher training.

The malaise affects teachers both personal and professionally which has a negative impact on the development of the teaching and learning process, the teacher-student relationship, and the overall context in secondary education schools.

The purpose of this research is to analyze the personal causes for the malaise among secondary school teacher trainees in order to discover how this affliction could be prevented.

## Synthesis

In looking at teachers from their initial training stage, this thesis begins by analyzing three personal dimensions that have been considered: the emotional-affective dimension, the cognitive dimension and the conative or action dimension. For this purpose, all the possible causes for the malaise found in this research have been grouped according to the above three dimensions. Additionally, an analysis of the initial teacher training stage has been carried out paying special attention to the postgraduate course on teaching at secondary level, "*Máster de formación del profesorado de Secundaria*", which is required to obtain Qualified Teacher Status in Spain. A structure revolving around all four key issues, the emotional-affective dimension, the cognitive dimension, the conative or action dimension, and the initial teacher training, supports the theoretical study and the presentation of our findings.

To determine whether or not there exist risk factors before actually starting professional practice, we have focused on a representative number of teacher trainees who during the academic year 2012/2013 were in the process of completing their teacher training course "*Máster de formación del profesorado*" by Complutense University in Madrid. According to the research objectives, we first have explored the motivations, the implicit conceptions about teaching and learning, and the thoughts of action of the teacher trainees. Then, we have analyzed the impact that their teacher training course has on their motivations, their private, implicit conceptions and their teaching action.

Our mixed methodology integrates a qualitative method and a quantitative one for collecting and analyzing research data. On the one hand, through the quantitative study we have explored motivation as a quantitative variable as well as such variables as age, gender, subject of expertise, decision to teach, and research participation, carrying out a descriptive analysis of each of them. The data related to these variables have been collected through "a teacher motivation and participation data survey questionnaire". After the descriptive

analysis, the secondary school teacher trainees have been clustered into different motivational profiles through a multivariate cluster analysis. In addition, the different motivational profiles have been related to the other variables.

On the other hand, with the qualitative analysis we have explored in greater depth the future secondary school teachers' motivations, their implicit conceptions and their thoughts of action. In addition, we have analysed the impact that the teacher training course (*Máster de formación del profesorado*) has in relation to all three variables mentioned above. By using *critical discourse analysis*, we analysed the information in the oral discourse of the participants when they were interacting in a group discussion. There were a total of four discussion groups. Two of the discussion groups were composed of participants who had not yet started their practical experience in secondary schools (with the support of mentors and experienced teachers) while the other two discussion groups comprised teacher trainees who had just completed their practical experience.

The group discussions were recorded and after that the audio files were transcribed into a text document which compiled all the interventions made by the group participants. The information in the text document was analysed by carefully labelling, selecting content, and using verbatim or discourse fragments of the group participants.

The quantitative research findings from the cluster analysis show that there are two motivational profiles among the future secondary school teachers, the intrinsic motivation profile which is predominant (65%) and refers to those who decided on a teaching career before starting their university studies, and the extrinsic motivation profile which applies to a minority of trainees who chose teaching after they had finished their university studies. In addition, it has been observed that motivation is not related to age, gender or the subject of expertise of the future teachers.



The qualitative research findings from the critical discourse analysis of the group discussions lead to the conclusion that although the motivation to become teachers is intrinsic there are also extrinsic factors associated with such perceived privileges as free time and job security. The intrinsic motivation of the secondary teachers enrolled on the training course is mainly related to the subject they are teaching and not to a sense of vocation for teaching and learning. Their implicit conceptions are stereotyped because they do not coincide with the general characteristics of teenagers and because they are based on obsolete learning theories and traditional teachings methods. Nevertheless, it has been found that there is a tendency to incorporate certain aspects of a comprehensive perspective on teaching and learning from a student-centred approach. At the same time, in their thoughts of teaching action there seems to be a lack of coherence between what they think and what they actually plan to do in the classroom. Besides, these preservice teachers feel that the training they receive on the teaching qualification course (*Máster de formación del profesorado*) is insufficient to meet their needs, as the course fails to provide them with methodological strategies to teach at secondary level and to encourage innovation in traditional teaching methods.

## Conclusions

The research findings in looking at secondary education teachers from their initial training stage lead to the conclusion that there are risk factors that manifest themselves in the three personal dimensions. Furthermore, the future teachers suffer the negative effects of the malaise generated by the inadequacy of the initial teacher training they receive.

Our future secondary education teachers need an initial training that may adequately prepare them for their professional teaching practice and for successfully becoming confident members of a wider community (educational authorities and institutions, educators, students, parents, etc.) that is truly helpful and supportive of their work and dedication. For this reason, the official

secondary teacher training course in Spain, *Máster de formación del profesorado de Secundaria*, must undergo the necessary changes to successfully fulfil its purpose which is no other than guiding new teachers on how to teach as well as on how to overcome any barriers they may encounter throughout their teaching careers. Furthermore, the teacher training course should act as a preventive and protective factor against occupational malaise among teachers.

Our suggestions for improvement are mostly related to the master course content, and the methodology and assessment methods used by the university teachers who run it, so that our future secondary school teachers may become excellent strategists in the classroom, able to develop a flexible approach and customize their teachings to the learning needs of their teenage students.

More specifically, the contents should include: teacher self-knowledge, and reflection on implicit conceptions (of learning, student development and intelligence), designing teaching aims effectively and using methodological strategies to promote a supportive learning environment in the classroom.

The university teachers in charge of the course should revise the coherence between their theoretical and their practical teachings and customize their methodology by keeping up to date with today's training models. Moreover, they should create a learning community in which the future teachers may be able to self-explore their own emotional-affective constraints, interchange their personal impressions and learning experiences, work on real-life problem solving and begin to build their professional identity as teachers from their initial training stage.

At the same time, the course assessment should become a learning tool for the future teachers to self-assess their own learning processes and outcomes; for them to develop their strategic thinking and skills, as well as a lifelong commitment to learning and training; for them to carry out a formative

assessment of their own strengths and weaknesses so that they may improve their teaching practice in the future and support successful learning for their students.

# ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i> .....	7
<i>Resumen</i> .....	11
<i>THESIS SUMMARY IN ENGLISH:</i> .....	13
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b> .....	<b>23</b>
<b>PARTE I. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>27</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>29</b>
<b>CAPITULO 1. DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL DEL PROFESOR</b> .....	<b>35</b>
<i>Introducción</i> .....	35
1.1 <i>La motivación del profesorado de secundaria</i> .....	36
1.2 <i>La personalidad del profesor</i> .....	55
1.3 <i>La identidad docente</i> .....	61
1.4 <i>Historia de relación personal</i> .....	65
<i>Conclusiones</i> .....	69
<b>CAPITULO 2. DIMENSIÓN COGNITIVA: CONCEPCIONES IMPLÍCITAS DEL PROFESOR</b> .....	<b>73</b>
<i>Introducción</i> .....	73
2.1 <i>Las concepciones de los profesores</i> .....	74
2.2 <i>Concepciones de la inteligencia y la mente</i> .....	80
2.3 <i>Concepciones del desarrollo en el adolescente</i> .....	93
2.4 <i>Concepciones del aprendizaje y la enseñanza</i> .....	97
2.5 <i>Análisis de la coherencia de los profesores; las concepciones y la acción docente</i> ...	125
<i>Conclusiones</i> .....	130
<b>CAPITULO 3. DIMENSIÓN DE ACCIÓN DEL DOCENTE</b> .....	<b>135</b>
<i>Introducción</i> .....	135
3.1 <i>Metas en el aprendizaje</i> .....	136
3.2 <i>Estilo de enseñanza</i> .....	139
3.3 <i>El modelo de evaluación del profesor</i> .....	145
3.4 <i>Relación profesor-alumno y clima de aula</i> .....	153
<i>Conclusiones</i> .....	174

CAPITULO 4. FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA .....	177
<i>Introducción</i> .....	177
4.1 <i>Perspectiva global</i> .....	178
4.2 <i>Perspectiva individual</i> .....	184
4.3 <i>Cambios en modelo de formación del profesorado</i> .....	189
<i>Conclusiones</i> .....	196
<b>Conclusión al marco teórico</b> .....	<b>199</b>
<b>PARTE II. INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>203</b>
CAPITULO 5. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	205
CAPITULO 6. METODOLOGÍA .....	207
<i>Introducción</i> .....	207
6.1 <i>Estudio cuantitativo</i> .....	209
6.2 <i>Estudio cualitativo</i> .....	219
<i>Conclusiones</i> .....	234
<b>PARTE III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>235</b>
CAPITULO 7. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO .....	237
<i>Introducción</i> .....	237
7.1 <i>Resultados análisis descriptivo Univariante</i> .....	238
7.2 <i>Resultados análisis descriptivo Multivariante</i> .....	241
7.3 <i>Resultados del análisis comparativo bivariante para la caracterización del perfil</i> <i>motivacional</i> .....	243
<i>Conclusiones</i> .....	245
CAPITULO 8. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO .....	247
<i>Introducción</i> .....	247
8.1 <i>Observación no estructurada</i> .....	248
8.2 <i>Caracterización de los grupos de discusión</i> .....	252
8.3 <i>Configuración social de los grupos</i> .....	257
8.4 <i>Temáticas discursivas de los grupos de discusión</i> .....	274
<i>Conclusiones</i> .....	315
CAPITULO 9. DISCUSIÓN .....	319
CAPITULO 10. CONCLUSIONES.....	349
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>351</b>

**APÉNDICES ..... 373**

*ÍNDICE DE TABLAS..... 375*

*ÍNDICE DE FIGURAS..... 377*

*ÍNDICE DE GRÁFICOS ..... 379*

**ANEXOS ..... 381**

ANEXO 1 ..... 383



# INTRODUCCIÓN GENERAL

Esta investigación persigue descubrir las posibles causas de malestar prematuro en los profesores de Educación Secundaria. Puesto que se han observado elementos de riesgo de malestar docente desde la formación inicial de estos profesores, en el actual Máster de formación del profesorado de Secundaria. Entendiendo que el malestar es un problema de salud psico-emocional que afecta al profesor.

Desde un enfoque ecológico tratamos de analizar el problema sistémico del malestar de los profesores, centrándonos en los factores de riesgo; personales y de la formación inicial, que forman parte del nivel micro-sistema. Ya que el nivel macro-sistema ha sido analizado en otras investigaciones. Así, partiendo del análisis micro, y avanzando en el meso-sistema, esta investigación pretende, descubrir las causas en la persona, en la formación inicial y en las relaciones entre ambas. Considerando a la persona, futuro profesor, en el centro del sistema y la formación que recibe como el entorno inmediato en el que se desarrolla.

El futuro profesor, antes de decidir formarse para esta función, es una persona con todas sus dimensiones en desarrollo. Por esta razón analizamos las causas personales de malestar con una mirada multidimensional y global, desde tres dimensiones: la afectivo-emocional, la cognitiva, la conativa o de acción. Y consideramos que estas tres dimensiones están conectadas con los elementos de la formación inicial: los compañeros, profesores, el centro de formación, y todos los aspectos organizativos de la misma.



El interrogante que ha dado lugar a esta investigación, procede de la observación previa y la vivencia en el contexto de la Educación Secundaria. Y coincide con los tres elementos fundamentales por los cuales se realiza una investigación (Damasio, 2011):

a. “La curiosidad” por conocer si la motivación previa de los profesores de Educación Secundaria constituye un factor de riesgo. Si son conscientes de que su motivación se traduce en satisfacción y su desmotivación en frustración; condicionando el aprendizaje de los alumnos. Si consideran que alguna de sus características personales, como la creatividad, pueden determinar su acción docente. Si reconocen la influencia de sus concepciones implícitas y de los elementos de su acción docente, como el modelo de evaluación que piensan utilizar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

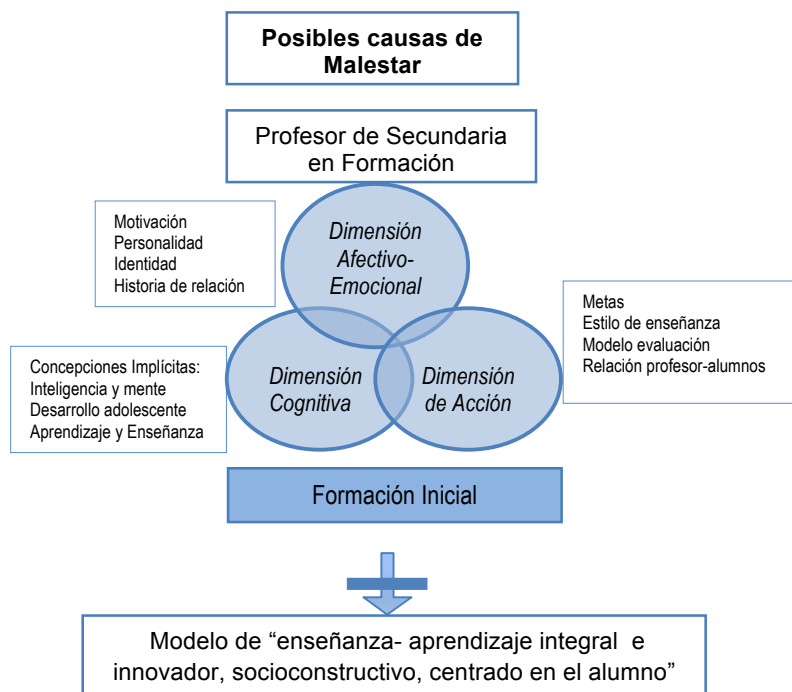
b. “El deseo de comprender” las dificultades del profesor para considerarse un aprendiz en su profesión y estar motivado a aprender de forma continua. Por qué los futuros profesores parecen contagiarse con más frecuencia e intensidad de los profesores experimentados que están hastiados, que de los que están comprometidos, y cómo afecta esto a las relaciones con sus alumnos.

c. La necesidad de trazar un camino “saludable” para los docentes, que les ayude a prevenir el estrés y el malestar, porque de la salud de los docentes depende también la salud y el desarrollo de sus alumnos.

La investigación sobre el malestar docente prematuro es necesaria para determinar cómo la formación puede favorecer el desarrollo saludable de los futuros profesores de Secundaria, introduciendo factores de prevención ante el problema del malestar y contribuyendo a desarrollar mecanismos de protección ante el riesgo de padecerlo.

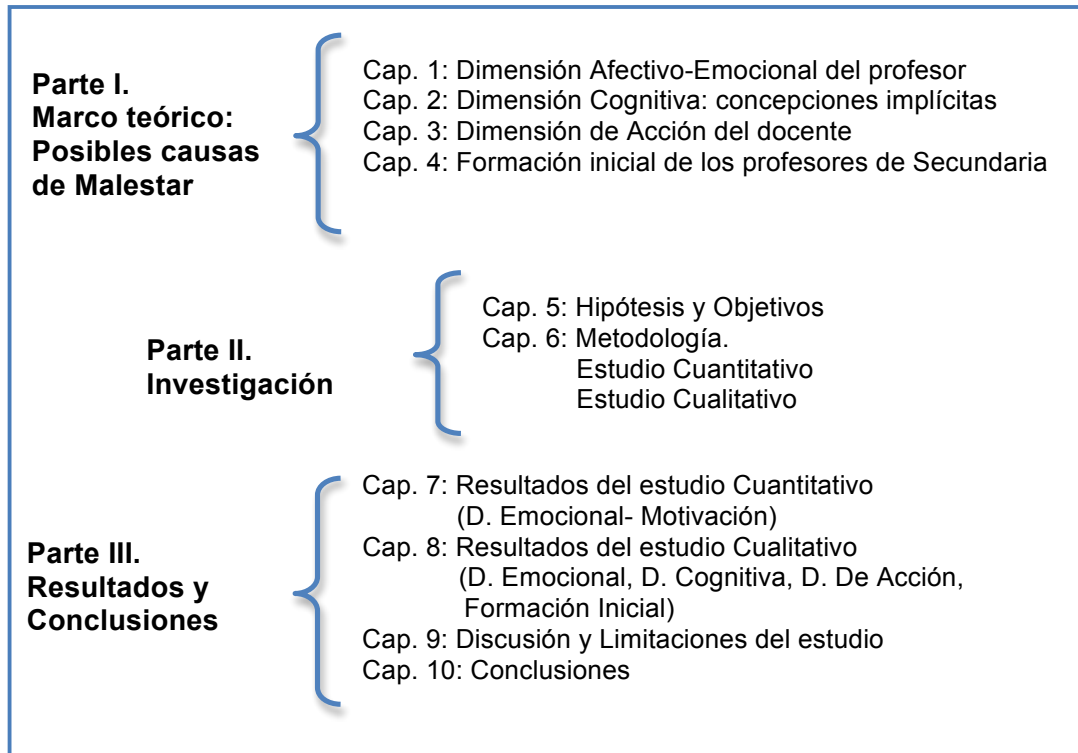
La estructura de esta tesis, reflejada en el siguiente mapa cognitivo, está ideada para hacer confluir: el análisis de las causas de malestar personales y procedentes de la formación inicial, y explicar como estas posibles causas pueden constituir una barrera para desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje integral e innovador, socioconstructivo, centrado en el alumno.

Mapa de la estructura de análisis de la Tesis



De este modo, la secuencia de análisis, que comienza con la Dimensión Afectivo-Emocional del profesor en formación y finaliza con la Formación Inicial, se mantiene en la Parte I. Marco teórico, y en la parte III. Resultados y Conclusiones.

Esquema de la estructura de la Tesis



## **PARTE I. MARCO TEÓRICO**



# Introducción

La investigación sobre el problema del malestar en los profesores de Educación Secundaria, se ha centrado en la observación de las condiciones en las que se desarrolla su función docente, en el centro educativo y en el aula, poniendo especial atención a la interacción con los alumnos. El malestar se ha valorado fundamentalmente en el profesorado en activo, sin embargo, las causas parecen tener su origen antes de ejercer como profesor. Por lo que podrían analizarse desde la formación inicial, que constituye el punto de partida de su carrera profesional.

El análisis de las condiciones en las que se ejerce la docencia ha puesto de manifiesto que la valoración social del profesor ha descendido, porque las reformas educativas apresuradas, en un intento por hacer frente a los cambios sociales, han dejado expuestos a los profesores a múltiples exigencias contradictorias, ocasionándoles lo que se denomina “malestar docente” (Esteve, 1987). Esta expresión, se ha valorado como “la más inclusiva para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor” (Esteve, 1987, p. 24), ya que integra los efectos estudiados desde la perspectiva psicológica y sociológica. Pero este problema se relaciona con otros que vienen siendo estudiados desde mediados de los años setenta, entre los que se encuentran: el “*Burnout*” (“salir quemado”), el “Agotamiento”, que es consecuencia del malestar continuado, y el “Estrés”, que se asocia al “Agotamiento”.

Para definir el problema del “malestar docente”, Esteve (1987) estableció dos categorías de indicadores: de “primer orden”, que se refieren a cuestiones sociales y del contexto que están afectando personalmente al profesorado, y de

“segundo orden”, que incluyen los aspectos emocionales, cognitivos y relacionales, en la persona del profesor. Así, algunas causas del malestar se relacionan con: los sentimientos contradictorios, la negación de la realidad, la ansiedad (Esteve, 1987), la “crisis de identidad profesional” (Bolívar, 2007), 2007, p. 16), y el optimismo del profesor (Villardefrancos, Santiago, Castro, Aché, & Otero, 2012).

La incidencia actual del “estrés”, “*burnout*”, “agotamiento”, y otros indicadores relacionados, en profesores de Educación Secundaria de España, es alta, con una proporción de casi la mitad, si se suman los sujetos “fronterizos” con los de “*burnout*” (Ayuso & Guillén, 2008), y es mayor que en los profesores de Educación Primaria (León-Rubio, León-Pérez, & Cantero, 2013). Así mismo, un elevado porcentaje de profesores (34%) presentan rasgos de riesgo o alto riesgo de padecer el “síndrome del quemado”, que se identifica con: “despersonalización”, “baja realización personal” y “autopercepción de baja eficacia profesional” (Longas, 2012). Por lo que se ha considerado que el “malestar docente” “tiene graves efectos desmoralizadores en el modo de sentirse en el ejercicio profesional y, esto a su vez, en el oficio cotidiano” (Bolívar, 2007, p. 16). Además de, como algunos estudios han señalado (Mañas, Franco, & Justo, 2011), constituir un problema de salud psicológica en los docentes.

Algunos autores (Silvero, 2007) han valorado que es importante anticiparse al problema del malestar a través de la prevención que “ha de abordarse desde un punto de vista motivacional” (p. 122), y utilizando un modelo pedagógico, “la escuela que aprende”, que permita a los docentes desarrollar sus competencias pedagógicas (Longas, 2012). Puesto que sus investigaciones han evidenciado que tanto la motivación como la formación inicial pueden situarse al mismo tiempo como factores de riesgo y como factores de protección en este problema.

La “variable motivación”, que forma parte de la “dimensión afectivo-emocional” del profesor, se valora como factor de riesgo, porque “el estrés docente y el síndrome de ‘*burnout*’ están asociados a una baja motivación intrínseca”. Entendiendo como “motivación intrínseca” el interés, disfrute y satisfacción inherentes a una actividad que siente la persona. Así, los profesores que padecen estos síntomas presentan “bajas creencias de eficacia, rechazo a metas que impliquen desafío y a la posibilidad de mejora y formación” (Silvero, 2007, p. 132). Sin embargo, se ha analizado que si se desarrolla la motivación intrínseca funciona como un factor de protección ante el estrés, y por tanto, preventivo del malestar docente.

En el capítulo 1 de esta investigación, se considera de especial relevancia el análisis de la variable “motivación”, junto con otras como la “personalidad” y la “identidad docente”, que forman parte de la “dimensión afectivo-emocional”. Ya que todas ellas pueden funcionar como predictoras de situaciones de malestar prematuro en los docentes y como protectoras, si se presta atención a su desarrollo.

Por otra parte, se han encontrado factores de riesgo de malestar docente, en los profesores de Educación Secundaria, en sus dimensiones “cognitiva” y “de acción”, tales como; la “dicotomía, entre la teoría y la práctica” y el “sentido de incapacidad que, a veces, sufre el profesor” (Bosch , 2002, p. 3), debido a la falta de correspondencia entre lo que piensa, sus concepciones, y lo que manifiesta en su práctica docente. Así, dichas dimensiones y las variables que forman parte de ellas se estudian en los capítulos 2 y 3, para analizar en qué sentido esta incoherencia constituye un factor de riesgo de malestar.

Así mismo, la “formación inicial” de estos profesores también puede constituir un factor de riesgo. Ya que se ha valorado que si se fomenta en la formación el “estereotipo ideal de profesor”, que aparece como un amigo y consejero de los alumnos (Esteve, 1987), se pueden producir consecuencias negativas como: a) que los profesores novel, después de su formación, tengan “sentimientos



contradictorios” y una conducta fluctuante, debidos a la ruptura entre la realidad cotidiana y su visión ideal de profesor, o b) que el “ideal” que se fomenta no se corresponda con las demandas de la profesión en Educación Secundaria, ni con las nuevas teorías sobre la enseñanza-aprendizaje y la acción docente, que le ayudarían a realizar su función. Sin embargo, si la formación inicial se centra en el desarrollo de un docente que se adapta a las demandas del entorno y las necesidades de los alumnos, funcionaría como factor de prevención del “síndrome del quemado”. Así, esta variable se analiza en el capítulo 4 de esta investigación, puesto que puede potenciar o prevenir el malestar prematuro, y sus consecuencias derivadas, en los profesores.

Teniendo como referencia la situación de riesgo de malestar del profesorado de Educación Secundaria, en esta investigación se agrupan las variables en las tres dimensiones personales fundamentales: afectivo-emocional, cognitiva y conativa o de acción, porque están presentes en el profesor desde su formación inicial. Por lo tanto, el estudio teórico versa sobre los siguientes aspectos:

- a) La dimensión “afectivo-emocional” del profesor, en concreto la motivación y la personalidad, por su influencia en la acción docente y el bienestar profesional, cuyo aspecto central en este estudio es la motivación inicial de los profesores en formación, que ha sido investigada, desde los años 90 del pasado siglo, fundamentalmente en los estudiantes universitarios.
- b) La dimensión “cognitiva”, cuyas líneas de investigación, en nuestro país, se han centrado, por un lado, en las concepciones implícitas del profesorado sobre el aprendizaje y la enseñanza —especialmente, en los aspectos clave que intervienen en la cognición: la inteligencia, el desarrollo, el conocimiento—, y, por otro, en la valoración de que los procesos de cambio de modelo educativo proceden de la imprescindible transformación de estas concepciones.

- c) La dimensión “conativa o de acción”, en la que se incluyen las decisiones de planificación, metodológicas y de evaluación, que están en relación con las concepciones, el perfil del profesor y su dimensión afectivo-emocional. Siendo preferente en este estudio el análisis de las relaciones que establece con los alumnos en el aula.
- d) La “formación inicial” del profesor de Secundaria, que incide las variables de estas tres dimensiones personales, y puede modificar su evolución para el desarrollo profesional del profesor.



# **CAPITULO 1. DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL DEL PROFESOR**

## **Introducción**

La dimensión afectivo-emocional es el origen de la función de profesor, porque esta compuesta por las variables personales relacionadas con el “querer” (la motivación), el poder (aptitudes) y el modo de “ser” (la personalidad). Aunque la dedicación a la enseñanza en Educación Secundaria, aun se sigue considerando movida por el pensamiento, o lo cognitivo, lo cierto es que los estudios más actuales, manifiestan que tanto la decisión como la acción del profesor, tienen su origen en los elementos emocionales y afectivos.

El presente capítulo, analiza algunas de las variables de esta dimensión, que van a configurar el “ser profesor”. Entre ellas, la “motivación”, constituye el factor determinante en la elección de la enseñanza como profesión, puesto que se identifica con el “querer”, o la voluntad de hacer algo. La “personalidad”, integra el sistema de valores, el autoconcepto, y las habilidades emocionales, que contribuyen al desarrollo de la “identidad personal y profesional”, del docente. Y la “historia de relación personal” influye en las relaciones que establecerá el profesor con los alumnos.

## 1.1 La motivación del profesorado de secundaria

La motivación del profesor constituye uno de los aspectos personales que va a condicionar su desarrollo profesional, desde el momento inicial, en que se elige la enseñanza como profesión, hasta los últimos momentos de la carrera docente. De forma que, el tipo de motivación que tienen los profesores puede suponer una barrera para el desarrollo de su acción docente, o constituir un factor preventivo del malestar en la profesión. Además de influir positiva o negativamente, en las motivaciones que van a desarrollar sus alumnos hacia el aprendizaje.

La motivación ha sido estudiada en profundidad desde la perspectiva del aprendiz o estudiante, sin embargo los estudios sobre la motivación del profesorado son escasos y muy recientes. Las primeras referencias en la investigación de la motivación se encuentran en la relación que tiene con el aprendizaje y el estudio. Aunque el término motivación (Watt & Richardson, 2015), procede del significado latino “mover”, lo que implica acción, y podría asociarse a cualquier tipo de actividad que realiza la persona.

Así mismo, la motivación considerada como proceso nace de un impulso provocado por una “necesidad”, que da lugar a una “conducta”, o expresión del comportamiento, para “satisfacerla” (Servat, 2005). La persona motivada busca los medios que le permiten lograr el objetivo, para satisfacer su necesidad. Para algunos autores (Tejera, Sedeño, García, & Carretero, 2003), la motivación surge de necesidades como:

La necesidad de aprobación social y estima por parte de los demás (Reconocimiento Social), la necesidad de valoración personal y confianza en sí mismo (Autoconcepto); la necesidad y tendencia humana a desarrollar las capacidades personales, realizar proyectos y proponerse nuevas metas (Autodesarrollo); la necesidad de conseguir prestigio y éxitos profesionales (Poder) y la necesidad de estabilidad psíquica (Seguridad). (p. 110)

Estas necesidades, están vinculadas con las valoraciones personales y el equilibrio emocional, pertenecientes a la dimensión afectiva. Por eso, cuando hablamos de motivación del profesorado, es necesario adentrarse en elementos que no aparecen de forma instantánea, sino que se han ido forjando con las experiencias emocionales que haya tenido el profesor, en su recorrido personal. Además, la motivación hace referencia a las predisposiciones a la acción de la persona. Y a la “satisfacción”, o estado placentero que surge de la percepción subjetiva, que le produce su experiencia laboral, en un momento determinado (Reeve, 1994). De tal forma, que las emociones están presentes en todo el proceso motivacional.

La investigación sobre la motivación en educación (Pintrich & De Groot, 1990), ha considerado que está compuesta de un conjunto de factores relacionados entre sí, que a su vez interaccionan con las otras dimensiones de la persona. “La motivación involucra las cogniciones, pensamientos, creencias y metas. Se relaciona con el aprendizaje el rendimiento y la autorregulación. Es compleja y depende de factores personales, sociales y contextuales” (Pérez, 2010, p. 145). Pintrich & De Groot (1990), establecen tres categorías generales de constructos motivacionales en contextos educativos:

- a) Componente de la expectativa. Percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea.
- b) Componente valorativo. Razones o intenciones para implicarse en una tarea.
- c) Componente afectivo. Las reacciones afectivas hacia una tarea. (p. 33)

Estas categorías ponen de manifiesto la relación entre motivación, cognición y emoción. Ya que, “querer aprender” esta relacionado con las creencias y percepciones sobre el aprendizaje, en el caso de los profesores “querer enseñar” está relacionado con las creencias sobre la enseñanza, y al mismo tiempo vinculado con las valoraciones y emociones que le produce a la persona el acto de enseñar. Como ejemplo: creer que la enseñanza produce desarrollo

personal y sentir satisfacción cuando se observa a un alumno progresar en un aprendizaje es en sí mismo motivante.

En la misma línea, Servat (2005) considera que existen varios condicionantes de la motivación individual: el “tipo de personalidad”, la “racionalidad”, la “percepción selectiva”, las “características sociales condicionantes”, y los “factores contingentes”; acontecimientos que ocurren en el ambiente interno y externo a la institución en la que participa el profesor.

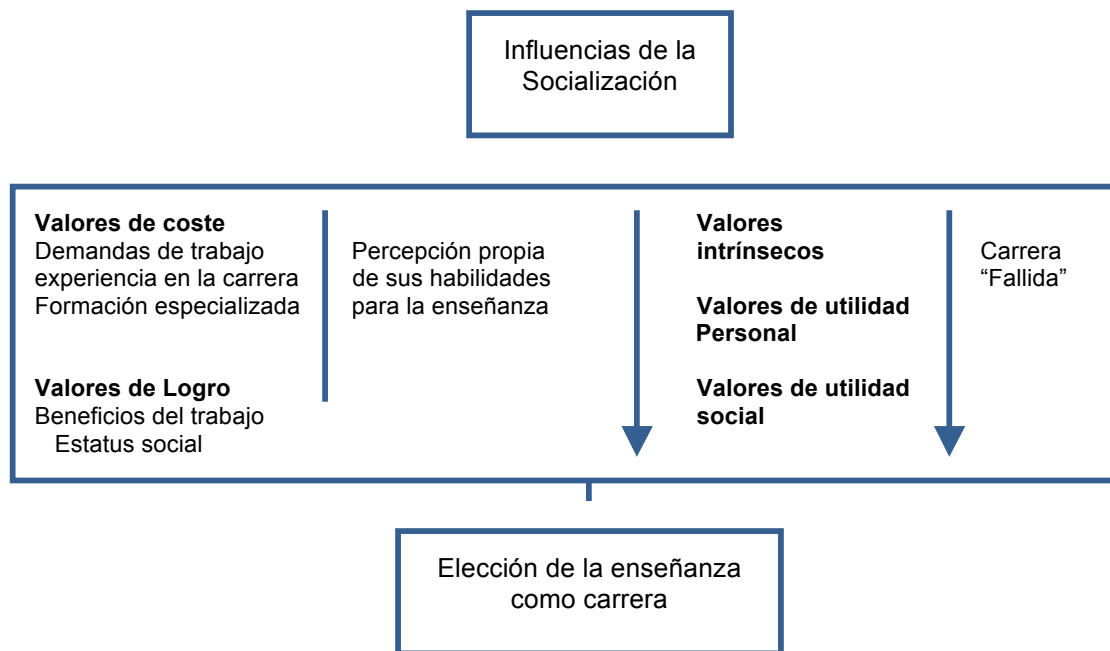
Las teorías actuales de la motivación del profesor, se han forjado a partir de la aplicación de las teorías educativas, que explican la motivación en el aprendizaje y la enseñanza, y de la investigación sobre los profesores, que “ha demostrado la importancia que tiene la motivación del profesor para sí mismo y sus estudiantes” (Watt & Richardson, 2015, p. 194). Para estos autores, las principales teorías de la motivación del profesor son: la teoría de la expectativa-valor, la teoría de la meta de logro y la teoría de la autodeterminación.

Siguiendo la propia lógica del proceso motivacional, en primer lugar surge una necesidad a la que se vincula una meta y para lograrla se actúa. Así, estableciendo un paralelismo; la motivación se relaciona con la decisión de ser profesor (necesidad- expectativa) con la forma en que se proyecta como docente (meta) y con el comportamiento o acción para conseguir su objetivo (autodeterminación). Teniendo en cuenta esta estructura, las tres teorías de la motivación explican los elementos que forman parte de la motivación del profesor:

a) La “Teoría de la expectativa-valor”; supone que las expectativas, los valores que se atribuyen a la profesión y la percepción de las propias habilidades para la enseñanza, determinan tanto la elección de los estudios para ser profesor, como el desarrollo profesional que tendrá el profesor en el futuro. Los valores que tiene un estudiante para profesor dependen de las influencias de la socialización, producidas por las experiencias previas, positivas y negativas, de

aprendizaje y de enseñanza. Estos valores son de distinto tipo: intrínseco, de utilidad personal, de utilidad social, de logro (beneficios que aporta la profesión), y de coste o valores negativos (demandas que implica la enseñanza). Por otra parte, existe un factor denominado “carrera fallida”, que surge cuando la elección de la enseñanza como carrera se produce como consecuencia de no haber obtenido otras opciones que se consideraban en primer lugar. Es decir que cuando un estudiante elige la enseñanza como profesión se puede identificar que tipos de valores le han influenciado más e incluso el “factor carrera fallida”.

Figura 1.1.: Adaptado de figura 11.1 FIT- Factores de influencia para la elección de la enseñanza



(Watt & Richardson, 2015, p. 197)

Esta teoría “postula que las expectativas y valores predicen las conductas de logro tales como el rendimiento, el esfuerzo y la persistencia”, que va a desarrollar el profesor (Watt & Richardson, 2015, p. 198). Además, como pusieron de manifiesto los resultados del estudio longitudinal con estudiantes



para profesor de Secundaria, la motivación inicial para elegir la enseñanza influye en el compromiso profesional y en el estilo de enseñanza del docente.

b) La “Teoría de la meta de logro”; esta relacionada con el tipo de “metas” que se propone la persona (Dweck, 1986), que pueden dar lugar al desarrollo de patrones motivacionales distintos. De tal forma que el patrón motivacional puede ser “adaptativo”; cuando la meta es incrementar y mejorar la competencia mediante la adquisición de nuevos aprendizajes (meta de aprendizaje), o “desadaptativo”; cuando el objetivo es demostrar la competencia (meta de rendimiento), y el sujeto busca obtener juicios positivos y evitar los negativos. El tipo de metas que eligen los profesores, afectan a su trabajo docente y condicionan las metas que se plantean sus alumnos; si la meta del profesor es de “rendimiento”, y se centra en el éxito, los alumnos tratarán de obtener resultados positivos evitando los negativos, pero si la meta del profesor es de “aprendizaje” y el error, tanto de sus alumnos como el suyo, se acepta como parte del proceso, los alumnos podrán establecer su meta centrada en el aprendizaje.

Otros autores (Huertas, 2009), consideran que en función de las metas de logro se desarrollan distintas “orientaciones motivacionales”; la “orientación al resultado”, la “orientación a la evitación” o de miedo al fracaso, y la “orientación al aprendizaje”. Valorando que dentro de la misma orientación motivacional, pueden estar interviniendo varias metas de forma conjunta. En este sentido, si el profesor regula las metas, siendo consciente de ellas, puede redirigir su orientación motivacional. Pero si tiene una “orientación a los resultados”, o a la “evitación”, y no es consciente de ella, puede plantear grandes dificultades para el aprendizaje en los adolescentes. Ya que este tipo de orientaciones, proyectadas en los alumnos, podrían potenciar estudiantes preocupados solo por la nota, que buscan estrategias para aprobar, pero no para aprender (orientación al resultado), o estudiantes que por miedo al suspenso tratan de aprobar con procedimientos poco legítimos, e incluso abandonan, para evitar el fracaso visible, y caen en la desidia (orientación a la evitación).

De la misma forma, tanto la “orientación hacia los resultados”, como la de “evitación” producirán, a medio plazo, frustración personal en el profesor. Puesto que los resultados no alcanzados en sus alumnos derivarán en un sentimiento de fracaso personal, o en “la negación de la realidad, ocasionada por la ansiedad, que provoca la evasión de la tarea y puede traducirse en la rutinización e inhibición de las acciones docentes” (Abraham, 1975), como el distanciamiento de los alumnos que no progresan. Estas situaciones producirán un sentimiento de apatía y desmotivación. Además, según Donaldson (1996), algunas metas pueden suponer que nos “neguemos” a nosotros mismos. Porque la meta puede absorberlo todo, por los sentimientos tan poderosos que genera y conseguir anular la posibilidad de crear otros propósitos. Es decir, las orientaciones motivacionales muy marcadas hacia el “resultado” o hacia la “evitación” tienen consecuencias negativas, tanto en el aprendizaje de los alumnos, como en el bienestar del profesor.

c) “Teoría de la autodeterminación”; explica como la persona determina su propia motivación; a través de la percepción que tiene de las razones de su éxito o fracaso, “atribuciones causales”, y de la regulación de su conducta. De tal forma que el profesor determina sus expectativas de éxito y sus conductas de logro. Weiner (1986), en su “teoría de las atribuciones”, consideró que las causas percibidas de un evento, están influenciadas por los factores ambientales y personales, y compuestas de tres dimensiones; estabilidad (estable-inestable), locus (interno o externo), y control (controlable – incontrolable). Las consecuencias de dichas “atribuciones” son de carácter psicológico, como las expectativas de éxito y la percepción de autoeficacia, y de carácter conductual, como la persistencia, el nivel de esfuerzo y el rendimiento. Así, cuando la causa del éxito se atribuye a elementos inestables, externos y poco controlables, como la suerte, la percepción de autoeficacia es baja y es posible que la persona se desmotive.

Además, según Ryan & Deci (2000), la motivación está “autodeterminada” porque las personas pueden regular su conducta, hasta lograr que su

motivación sea interna. En su “teoría de la autodeterminación” establecen dos tipos de motivación diferenciada; la “motivación intrínseca” y la “motivación extrínseca”, considerando que forman parte de un continuo que va desde el estilo “amotivacional” (de falta de intencionalidad o motivación) hasta la “motivación intrínseca”, “en la que la realización de una actividad tiene una satisfacción inherente” (p. 56). Este continuo implica el desarrollo de la “internalización y la integración de los valores para la regulación de la conducta” (p. 60). De tal forma que:

- a) un primer nivel, de motivación extrínseca, incluiría a las personas con un patrón de “regulación externa”, basado en la evitación de fracasos o en la obtención de recompensas.
- b) un segundo nivel, supondría el compromiso con una tarea para evitar el sentimiento de culpa. Así, esta conducta, al igual que la anterior, no está autodeterminada, porque el control procede de elementos externos. Ya que el sentimiento de culpa controla a la persona, como si de una fuerza exterior se tratara.
- c) un tercer nivel, denominado “identificación”, consistiría en el compromiso de la persona porque la actividad es importante para ella.
- d) un último nivel de motivación extrínseca, denominado “integración”, incluiría fuentes internas y externas de motivación, que se integran porque hay un compromiso instrumental con la tarea.
- e) Y el nivel de “motivación intrínseca”, que implicaría el interés, el disfrute y la satisfacción inherente a la actividad, en el que la persona está “autodeterminada” y no depende de ningún elemento externo.

La “motivación intrínseca” es la de mayor autonomía y regulación interna. Por tanto, un profesor con este tipo de motivación, podría autorregularse y estar motivado, independientemente de los resultados de sus alumnos. Por lo que aumentarían las posibilidades de proyectar en ellos la motivación intrínseca y favorecer su “aprendizaje autorregulado”.

Según el “modelo de aprendizaje autorregulado” (Pintrich, 2002) los estudiantes que han desarrollado la autorregulación manifiestan mayor control de la motivación, y tienden, en menor medida, a atribuir un bajo rendimiento a causas incontrolables, como la capacidad. Por tanto, un profesor “autorregulado” atribuirá el bajo rendimiento de sus alumnos a causas más controlables, que sus capacidades, como su propia metodología o dinámica de aula, y la planificación que ha establecido de los contenidos.

Así mismo, puesto que la elección de la meta se relaciona con el concepto que la persona tiene de su propia capacidad, “autoconcepto”; cuando la metas son de “rendimiento” la persona regula las tareas que realiza, en función de si se considera con alta o baja capacidad, para asegurarse el éxito ante los demás. Y cuando las “metas” son de “aprendizaje”, la persona afronta el desafío de tareas novedosas, regulando la ansiedad que le produce, porque no considera el fracaso como una amenaza, sino como una oportunidad para aprender. Por lo que los profesores con motivación intrínseca y autorregulación proyectarán metas de “aprendizaje” para sus alumnos, que fomenten un autoconcepto positivo, independientemente de sus experiencias de éxito o fracaso.

### **1.1.1 Motivaciones e intereses para elegir la enseñanza como profesión**

Como se ha puesto de manifiesto en la “teoría de la expectativa-valor”, la motivación de los profesores comienza con los valores y expectativas que condicionan la “elección de la profesión” docente. La investigación sobre la motivación para la enseñanza, desde la perspectiva de la “elección de la profesión”, ha sido muy prolífica, tanto en España, como en otros países europeos, Australia y Norteamérica. Y su objetivo ha sido explorar las “razones” de la elección de la enseñanza como carrera profesional.

Los estudios, que se han seleccionado, analizan la elección de la enseñanza como profesión en Educación Secundaria, aunque puedan hacer referencia a la Enseñanza Primaria, en cuyo caso queda explicitado. Entre los estudios españoles y los europeos o australianos se pueden observar algunas

diferencias, ya que el momento de la elección de la carrera de profesor difiere considerablemente, en función del sistema de formación de los profesores de Educación Secundaria, en cada país; mientras que en España esta elección suele realizarse con posterioridad a los estudios universitarios de otra carrera profesional, en la mayor parte de los países estudiados, la elección se realiza previa a los estudios universitarios o en el curso de estos estudios, porque la formación del profesor de Secundaria constituye, en sí misma, una carrera universitaria.

Las razones de la elección de la enseñanza Secundaria como profesión, según los estudios internacionales (Kyriacou, Hultgren, & Stephens, 1999; Kyriacou & Coulthard, 2000; Manuel & Hughes, 2006), tienen que ver con tres áreas:

- Las “razones altruistas”; relacionadas con el deseo de ayudar a la sociedad.
- Las “razones intrínsecas”; intereses de la propia persona; hacia los niños o adolescentes, interés en la asignatura o ámbito de conocimiento.
- Las “razones extrínsecas”; trabajar para sí mismo, las vacaciones, el estatus...

Se ha encontrado que, las razones más frecuentes son las altruistas e intrínsecas (Kyriacou et. al., 1999). Y que, en comparación con otras carreras, los estudiantes para profesor están más seguros de su elección. Aunque se han observado algunas diferencias, debidas a la edad, en la motivación de los estudiantes de distintas universidades (Universidad de York y Escuela de Formación del Profesorado de Norway). De tal forma, que los estudiantes de mayor edad tienen, mayoritariamente, razones de carácter intrínseco, mientras que los más jóvenes tienen razones altruistas.

En las razones explicitadas, por los estudiantes para profesor, se han observado: el gusto hacia “su asignatura”, hacia “trabajar con niños”, las “capacidades para enseñar su asignatura”, “la realización personal”, “trabajar con gente joven”, y en una proporción minoritaria, “el estilo de vida” que

proporciona la profesión docente (Manuel & Hughes, 2006). Estas razones, que fueron analizadas como parte del estudio sobre las motivaciones para la “elección de la carrera” de profesor en la llamada “generación Y” (personas nacidas en los años 80’), se relacionaron con las características de dicha generación: personas que aparentemente cambian de trabajo regularmente, buscan nuevos retos y promociones rápidas, y esperan altos niveles de satisfacción en el trabajo. Se comprobó que las características de la generación influenciaban los resultados del estudio, que se situaron en dos extremos: futuros profesores en formación que elegían la enseñanza como primera opción (53%) y futuros profesores que la elegían como segunda o última carrera de preferencia (43%). A pesar del “equilibrio” porcentual de los resultados entre las razones de la elección en primera opción, se encontraba: “es un deseo, siempre había querido ser profesor” y entre las de elección en segundo o ultimo lugar figuraban: “no he entrado en otra opción” y “he cambiado de opinión después de empezar otra cosa”. Es decir, que los estudiantes para profesor estaban muy motivados, incluso manifestando una “motivación intrínseca”, o nada motivados (“estilo amotivacional”). Los autores remarcaron que existía un deseo de ser agentes de cambio, en la mayor parte de los profesores “motivados”. Que la enseñanza era considerada, todavía, por los estudiantes para profesor en programas de formación inicial, como una “vocación”. Y por otra parte, que en las razones de los “no motivados” se observaba un sentimiento de “ser empujado”, que se corresponde con el factor de “carrera fallida”, planteado en la “teoría de expectativa-valor” (Watt & Richardson, 2015). De tal forma, que este tipo de motivación (“amotivacional”) está presente en los estudiantes, australianos, que se preparan para ser profesor.

En la misma línea, los estudios realizados en España (Esteve, 1997 ; Rivas & Sepúlveda, 2000; Córdova, Ortega, & Pontes, 2009; Pontes, Ariza, Serrano, & Sánchez, 2011), identifican este factor de “carrera fallida”, puesto que la elección de la enseñanza como primera opción no es mayoritaria, y “los aspirantes a la Educación Secundaria son, en su gran mayoría, estudiantes

universitarios que tenían otras expectativas profesionales” (Esteve, 1997). Pero reconducen sus expectativas por las dificultades en el mundo laboral y acaban dedicándose a la enseñanza como último recurso. Esta percepción sobre los estudiantes para profesor, que procede de los años 90, se sigue manteniendo en los estudios más actuales, que especifican, además, que en algunas especialidades formativas “(Biología, Física y Química)” se elige la docencia como salida profesional, “en las posiciones intermedia y final” (Córdova, Ortega, & Pontes, 2009, p. 415). De tal forma que, no hay una “elección previa” de la enseñanza como profesión, porque los estudiantes eligen “al comenzar sus estudios universitarios una amplia gama de salidas profesionales, entre las cuales la docencia no ocupa un lugar preferente” (Pontes et. al., 2011, p. 192).

En cuanto a las “motivaciones para elegir la enseñanza”, el estudio de Córdova, Ortega, & Pontes (2006), que recoge un análisis sobre los trabajos previos relativos a este tema, concluye que existen diferencias entre las motivaciones de los estudiantes para profesor de Primaria y los de Secundaria. Ya que, la concepción “del ideal de ayuda y relación interpersonal”, resulta mayoritaria entre los estudiantes para la Educación Primaria, y “la seguridad que ofrece la situación de funcionario en el futuro” destaca como motivo para dedicarse a la enseñanza como profesión, en los estudiantes de Educación Secundaria. Estos autores, establecen las siguientes “categorías de motivos” para la elección de la profesión docente en Secundaria:

Figura 1.2.: Categorías de atribución de motivos para la elección de la profesión docente en secundaria.

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
(1) SIMPATIZANTES	Expresan interés por la enseñanza Secundaria como salida profesional, y gusto por aspectos como la transmisión de conocimientos o el contacto con el alumnado.
(2) VOCACIONALES	Expresan que se sienten comprometidos con la enseñanza como salida profesional, afirmando que la enseñanza ha estado siempre entre sus intereses. Eligen esta salida porque es el objetivo principal hacia el que han orientado su desarrollo profesional.
(3) PRAGMÁTICOS	Expresan que su interés tiene que ver con ciertos estereotipos a cerca de los beneficios de la profesión docente (vacaciones, buen sueldo, estabilidad económica o laboral)
(4) DESINFORMADOS	Expresan que incluyen la enseñanza como salida profesional porque no conocen otras salidas.
(5) ALTERNATIVOS	Eligen la enseñanza secundaria porque no quieren desechar ninguna posibilidad, aunque aseguran que solo se dedicarían si no logaran otras metas que valoran más.
(6) DESINTERESADOS	No incluyen la enseñanza secundaria como una de sus salidas profesionales.
(7) OTROS	Respuestas en las que aparecen dos o tres de las categorías anteriores en la misma respuesta.
(8) NS/NC	No expresan ningún motivo.

(Córdova et. al., 2006, p. 527)

En general, se elige la enseñanza como salida profesional que interesa o gusta, “simpatizantes” (29%), pero un porcentaje considerable (22,4%), lo hace por los estereotipos que rodean a la profesión docente, como las vacaciones y el tiempo libre que permite (“pragmáticos”). Al igual que en los estudios internacionales, se observa que entre las categorías figura la “vocación” por la enseñanza, que supone la motivación de carácter más “intrínseco”, sin embargo constituye una motivación minoritaria en la elección de la profesión docente (14,8 %).

La “vocación” es un aspecto analizado en los estudios por su relevancia en el posterior desarrollo de la profesión docente. Algunos autores (Rivas & Sepúlveda, 2000), afirman que los profesores se dedican a la enseñanza más como una obligación que como vocación. Y que la vocación no está presente



en el inicio de la elección de ser profesor, porque los propios profesores mencionan que desarrollan su vocación en el transcurso del tiempo (Morgenstern & Finkel, 2005). “La vocación docente es un argumento desatendido en general” (Ariza, Sánchez, & Pontes, 2011, p. 258), ya que los estudiantes para profesor, de entre 20 y 25 años, son personas carentes de vocación, en su mayoría. Y la motivación preferente, en más de la mitad de las mujeres y la mayoría de los hombres, son “las condiciones laborales”.

La falta de vocación y las carencias en la motivación de los futuros profesores de Secundaria, provoca que la formación inicial sea un mero trámite (Sánchez & Boix, 2008), en contraste con lo que ocurre en otros países de Europa, en los que la satisfacción por la enseñanza de los más jóvenes, es el motivo prioritario para dedicarse a la docencia. Aunque los estudiantes para profesor afirman tener “vocación docente”, cuando ingresan en el Máster de Educación Secundaria, un porcentaje muy alto confirma realizar la formación porque es el trámite necesario para ejercer como profesor (Fernández, Márquez, & Mena, 2013).

Cuando se analizan las causas de la falta de vocación y de motivación inicial, de los profesores de Secundaria, se encuentra que la cultura profesional docente, ha absorbido los valores que la cultura actual ha situado en el lugar más alto de la escala; “la satisfacción inmediata de necesidades, la obsesión con tener satisfechos los derechos sin pararse a pensar en las obligaciones, el cuestionar cualquier autoridad, la omnipresencia de lo audiovisual, ...” Y que estos valores están dificultando la motivación por la enseñanza (Rivas, Sepúlveda, & Rodrigo, 2005), porque contrastan con el “sentimiento de logro propio”, que requiere de un esfuerzo no valorado desde la sociedad. De tal forma, que este contraste produce en los docentes desmotivación.

Sin embargo, Servat (2005) considera que los profesores tienen una “cuota de responsabilidad” en su propia motivación hacia su función docente. Y que en ella se encuentra la responsabilidad de seleccionar los medios, las relaciones

con su grupo de colegas, para no ser “contaminados” por los profesores desmotivados, y la valoración de los efectos que tiene su trabajo de acuerdo a las materias, las normas y reglamentos que implica. Según esta autora, el profesor debe responsabilizarse de su motivación. Esto supone al menos, reconocer cual es, o que orientación es la que más le moviliza. Y una vez reconocida, tratar de analizar cómo redirigir su motivación para sí mismo y para que repercuta de forma positiva en su trabajo; hacia sus alumnos y en relación con sus compañeros.

Además, la baja motivación en el profesor tiene unas consecuencias, en términos de “atribuciones causales internas y externas”. Ya que los profesores poco motivados “se pasarán todo el tiempo lamentándose de la política de la administración o de otros factores sobre los que carecen de control”, adentrándose en la (denominada por Freire) “cultura de la queja” (Doménech, Traver, Moliner, & Sales, 2006, p. 489). De tal forma que, tendrán atribuciones internas de estrés y ansiedad, y atribuciones externas no controlables, o inestables, como “la interacción con los compañeros”.

Las carencias de motivación inicial en los profesores de Educación Secundaria, puede llegar a ser una barrera para la acción docente en el aula, porque sus atribuciones causales pueden generarles malestar. De esta forma, algunos autores (Anthony & Ord, 2008) argumentaron en su estudio, sobre los profesores que proceden de un cambio de carrera y que tienen motivaciones de carácter extrínseco (pragmáticas), que era necesario poner atención a “los factores que empujan o persuaden a las personas para entrar en la enseñanza” (p. 373). Y que los programas de formación inicial de los profesores deberían regular las motivaciones para ser profesor, atendiendo a las diversas expectativas y necesidades de aprendizaje, así como dando valor a las experiencias previas en los trabajos de los que proceden estos aspirantes a profesores.

La necesidad de que el análisis de la motivación, de los estudiantes para profesor de Educación Secundaria españoles, forme parte de su proceso de formación inicial, queda suficientemente remarcada en los estudios (Córdova et. al., 2006; Córdova et. al., 2009); Ariza et. al., 2011; Pontes et. al., 2011; Pontes, Serrano, & Poyato, 2013). Así como, el desarrollo de la vocación y la identidad docente, que dada su importancia, deben convertirse en objetivo prioritario de esta formación (Ariza et. al., 2011).

Las contradicciones observadas en los estudiantes de la formación inicial del profesorado, que afirman tener vocación, pero se forman porque es un requisito externo para ser profesor, y la responsabilidad que implica el trabajo de profesor, que debe asumir su “parte”, en relación con el aprendizaje de los alumnos, pueden suponer un riesgo de frustración o malestar. Ya que, los profesores, que presentan entre sus razones “valores extrínsecos”, pueden sentirse poco identificados con una profesión que desarrollan porque el mundo laboral no les ha proporcionado otra alternativa. Por otra parte, es más probable que, basándose en su motivación previa, los futuros profesores proyecten una enseñanza que genere en los alumnos una motivación extrínseca, orientada hacia los resultados, y menos probable que su enseñanza genere en ellos motivación intrínseca, orientada hacia el aprendizaje. Así, resulta imprescindible que en su proceso de formación inicial, los profesores, analicen el tipo de motivación que tienen, y sus repercusiones.

### **1.1.2 La motivación de los profesores como aprendices**

Las motivaciones previas en la elección de la enseñanza como profesión ponen de manifiesto que el tipo de motivación de los profesores puede tener consecuencias psicológicas y conductuales para sí mismos, y además condicionar la motivación que desarrollen sus alumnos.

La motivación hacia el aprendizaje se ha vinculado con las “creencias basadas en los resultados de la socialización” (Watt & Richardson, 2015). De forma que,

el profesor que experimentó como aprendiz una orientación hacia el “logro de la tarea”, es capaz de desarrollar una motivación “autodeterminada” (Ryan & Deci, 2000). Pero si en su experiencia escolar el profesor potenció una motivación hacia el “resultado” y hacia la evitación del fracaso, necesita un proceso de aprendizaje que le permita desarrollar su “motivación como aprendiz”, basada en el autoconocimiento y el autoconcepto positivo. Para que su acción docente se desarrolle desde la “creencia de autoeficacia”, es decir, desde el pensamiento sobre la propia capacidad y el “sentimiento de eficacia sobre sus propios resultados” (Watt & Richardson, 2015).

Cuando un profesor ha desarrollado su “motivación como aprendiz”, está centrado en la tarea de aprender y es capaz de gestionar su propio aprendizaje, a pesar de las dificultades del contexto, porque su motivación es intrínseca y está “autodeterminada”. De esta forma, podrá afrontar las barreras que le plantea la enseñanza, sin frustrarse o sentir malestar. Su creencia de autoeficacia le permitirá buscar las estrategias necesarias para mejorar su acción docente, y cuando perciba que esto no es posible sin ayuda, se implicará en un proceso de formación continua que facilitará su búsqueda de soluciones para el trabajo en el aula. Además, su motivación como aprendiz será contagiada, de forma inconsciente, a sus alumnos que percibirán su deseo de aprendizaje y mejora constante. Y las estrategias que utiliza como aprendiz también podrán ser utilizadas por sus alumnos, ya que les servirán para solucionar sus propias dificultades en el proceso de aprender.

Como se ha planteado en la “teoría de la expectativa- valor”, si un profesor le da un “valor intrínseco” a su tarea y se encuentra satisfecho con ella, estará más motivado para enseñar. Pero si está más preocupado por el “coste” que le supone el desarrollo de su tarea y por las exigencias o demandas de la docencia, puede incluso llegar a proyectar este sentimiento hacia los alumnos. Por esta razón, resulta indispensable que la formación inicial del profesorado atienda al tipo de motivación de los profesores, analizándola y reflexionando sobre las repercusiones que tiene en el aprendizaje de los alumnos. Además

de fomentar en los futuros profesores, la motivación hacia el aprendizaje y el logro de la tarea. Puesto que los profesores en formación son aprendices, potenciar su identificación de aprendiz permanente, les permitirá realizar su tarea docente mejorando a través de su propia experiencia. Así mismo, la motivación hacia el aprendizaje les funcionará como factor protector de las posibles frustraciones y el malestar en su profesión.

En este sentido, algunos autores (Bain, 2005; Day, 2012), han considerado necesario profundizar en cómo se puede contribuir, en los profesores, al desarrollo de una motivación intrínseca y orientada al aprendizaje, a través de la formación:

a) Bain, (2005), que centró su investigación en “lo que hacen los mejores profesores universitarios”, identificó algunos elementos clave de la motivación de los profesores, considerando que deberían tener “confianza” en sus alumnos, y creer de forma realista en sus posibilidades, ajustándose a sus necesidades, intereses y capacidades reales. De esta forma, los profesores no deberían dejarse influir por el “estereotipo negativo”, que les dificulta creer en sus propias posibilidades, y desarrollar una motivación de logro orientada a su tarea. Ya que pueden manifestar hacia sus alumnos, los mismos estereotipos negativos de los que creen ser objeto. Así, si los profesores que esperan “más” de sus estudiantes, apreciando su valor individual y creyendo en su capacidad para conseguir lo que les proponen, les proporcionarán objetivos auténticos, tareas para lograrlos, y la ayuda necesaria, fomentando en ellos, su sensación de control sobre su propio aprendizaje.

Además, los profesores deben reconocerse su propio éxito, porque el “el éxito alimenta al éxito”, y se convierte en una fuerza para lograr las propias metas; sintiendo el éxito en primera persona, y no sólo reconocido externamente, se puede desarrollar la atribución intrínseca del logro. De forma que, cuando el profesor se reconoce el éxito en una de sus acciones, puede alimentarse con él para seguir realizando acciones exitosas, y fomentarlo en las tareas de sus

alumnos. Por otra parte, si el profesor reflexiona sobre sus motivaciones hacia la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, podrá tener en cuenta los “factores de organización” de la docencia que pueden ayudar a generar un “clima motivacional” (Ames, 1992) hacia el aprendizaje, y analizar cuales son los aspectos de su actividad docente que no favorecen esta motivación, para mejorar el clima motivacional de su aula.

La aportación de Bain (2005), pone de manifiesto cómo los profesores consiguen resultados más satisfactorios en sus alumnos, cuando se han guiado por una motivación intrínseca en su propia tarea docente. Puesto que este tipo de motivación se basa en las capacidades y el valor interno de la persona, y no en el resultado y la valoración externa, por el mero hecho de pertenecer a un grupo; “alumnos buenos, alumnos malos”, o “profesores buenos, profesores malos”.

b) En cuanto a la aportación de Day (2006); “la pasión” es fundamental en la profesión de la enseñanza, porque es “un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción”. Y “estar apasionado por enseñar no consiste solo en mostrar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente” (p. 27). La enseñanza apasionada está relacionada con la eficacia, porque la traducción de la pasión a la acción, es lo que hace que, a través de la integración de lo personal (emocional) y lo profesional (mental), se produzca una mejora de la calidad del aprendizaje en los alumnos.

Para este autor, la pasión del docente se manifiesta en beneficio de los alumnos, porque se traduce en una “buena enseñanza” que “tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje (tanto las suyas propias como las de sus alumnos), y su preocupación y compromiso para ser lo mejor posible en todo momento” (Day, 2012, p. 32). Por eso es importante distinguir entre los docentes comprometidos que “educan”, y los que “enseñan”; para los cuales la enseñanza solo es un trabajo y no una vocación.

La vocación tiene que ver con el amor y desde este aspecto tan íntimo de la persona, se crea el compromiso necesario para que la buena enseñanza sea posible. Así, después de “tomar el pulso a la realidad de la vocación docente, en el Reino Unido”, Day (2006) concluye que los profesores que se apasionan con la enseñanza son capaces de sostenerse en momentos difíciles y en entornos problemáticos, derivados de las necesidades o exigencias de la sociedad. No así, los profesores que al no estar apasionados pierden la esperanza y son más susceptibles de padecer trastornos emocionales.

En su planteamiento de la pasión, Day (2006), diseña un esquema circular que titula: “El docente apasionado”, en el que relaciona lo personal, lo profesional, lo ideológico y lo práctico, la mente y el corazón. Con la idea de que forme parte de un programa holístico de formación inicial y continua, para todos los docentes. Según este esquema, una de las piezas clave para ser un profesor apasionado son los “fines morales”, que dependen directamente del carácter moral del docente. Las virtudes de este carácter moral deseable son: “la sinceridad”, “el valor”, “el afecto”, “la imparcialidad”, y “la sabiduría práctica”, consistente en saber qué hacer, cuándo y por qué.

Así mismo, el “compromiso con el aprendizaje” permite seguir adaptándose y avanzar en el aprendizaje propio y el de las personas con las que trabajan los docentes, manteniendo “el sentido de identidad, la autoestima y el compromiso continuo” (Day, 2012, p. 83). Este seguir aprendiendo, consiste en reflexionar e investigar sobre lo que se hace, cómo y por qué, para valorar las virtudes y los errores. Y evitar así el riesgo de insatisfacción que produce la reproducción mecánica de los mismos procesos. “El profesor apasionado no sólo reconocerá la necesidad”, también empleará enfoques docentes que recojan los conocimientos más actualizados, “que estimularán y apoyarán con mayor eficacia el aprendizaje de los alumnos” (Day, 2012, p. 95). De tal forma que, la pasión o vocación por la enseñanza es el punto de partida preciso para el compromiso docente, la formación y actualización pedagógica, y la búsqueda de la eficacia en el aprendizaje de los alumnos.

Por esta razón, los profesores deberían estar apasionados por la enseñanza, deberían potenciar su motivación intrínseca, para desarrollar su profesión, y evitar las insatisfacciones que les producen malestar. Pero esta pasión va más allá de la motivación, esta vinculada con otros aspectos que forman parte de la personalidad.

## **1.2 La personalidad del profesor**

La relación de la personalidad del profesor con la motivación, se ha observado a partir de las metas, que se organizan en función de las autovaloraciones, los afectos y emociones, las atribuciones causales y las expectativas. La personalidad se identifica como “un conjunto de cualidades diferenciales” (González-Pienda, 1996, p. 177). De forma que, las distintas teorías sobre la personalidad confluyen en considerarla un constructo multidimensional. Algunos autores (Royce & Powell, 1981), la han explicado como una organización jerárquica de sistemas, en la que el nivel integrador (supra-sistema) está formado por tres conceptos clave; La visión del mundo, la autoimagen, los estilos de vida. Y a partir de este nivel se estructuran los distintos sistemas; de estilos, de valores, cognitivo, afectivo, sensorial y motor.

Entre las variables más investigadas, que forman parte de la personalidad, se encuentran; la introversión-extroversión, el autoconcepto y autoestima, el control o ajuste emocional, la identidad y la historia de relación personal. Así, este apartado, se ha centrado en el análisis de algunas de ellas, que forman parte del sistema afectivo, y que se consideran más relevantes en el profesor. Porque algunos autores como Kesner (2000), creen que la “personalidad del profesor”, su “experiencia” y su “historia de relación personal”, están relacionadas con su habilidad para establecer relaciones con sus alumnos. Y con la satisfacción o malestar en el desarrollo de su acción docente.



La “extraversión-introversión”, es un rasgo bipolar, según la teoría de la personalidad postulada por Eysenck (1967). A la persona que presenta un temperamento extrovertido, se la define como; sociable, que tiende a la hiperactividad emocional y no se siente a gusto estando a solas, es asertiva, despreocupada, ligera, espontánea, y en general tiende a comportarse de forma impulsiva y dominante. Mientras que la persona introvertida; es tranquila, reservada, introspectiva, retraída y distante, tiende a planificar las cosas, es cautelosa, desconfía de los impulsos del momento, toma las cosas diarias con cierto nivel de seriedad, le agrada la vida ordenada, tiende a controlar sus sentimientos y a presentar hipoactividad emocional. De ahí, que tienda a ser pesimista y otorgue gran importancia a las normas éticas. Este rasgo de la personalidad ha sido estudiado en los profesores, poniendo de manifiesto que existen dos perfiles de docentes: “uno con bajo bienestar psico-profesional, propio de “personas más bien inhibidas ante la realidad, que se refugian en su mundo interior, que se sienten inseguros ante lo nuevo” y otro perfil “con alto bienestar psico-profesional”, que se caracteriza por tener un “estilo de pensamiento externo, por ser sociable y tener una actitud más “expansiva” hacia los demás” (Serio, Rosales, & Jiménez, 2012, p. 87). Así, se relaciona la extraversión con el bienestar psico-profesional del profesor, formando parte de un conjunto de variables “como son el optimismo, el sentido del humor, la autoestima, etc.” (Serio et. al., 2012, p. 87), y la introversión con posibles problemas de bienestar psico-profesional en los profesores.

Por otra parte, el “autoconcepto”, según Rosenberg, (1979) está construido por un componente cognitivo en el que se diferencian tres facetas: a) cómo se ve el individuo a sí mismo, b) cómo le gustaría ser, y c) como se muestra a los otros. La primera faceta, consiste en las autopercepciones que contienen información acerca de uno mismo. Esta información es de dos tipos: descriptiva, denominada “autoimagen”, y evaluativa, denominada “autoestima”; que constituye el componente afectivo del autoconcepto” (González-Pianda, 1996). La autoestima, es la estima hacia sí mismo, que se expresa en forma de

valoración positiva o negativa. Es una evaluación sobre la propia capacidad, éxito y valía. Al expresar una actitud de aprobación o rechazo, se produce un sentimiento favorable o desfavorable hacia la propia persona, puesto que en esta autovaloración interviene la sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores personales. “La alta autoestima está asociada a un buen ajuste personal y autoaceptación”. (González-Pienda, 1996, p. 184). De tal forma que, para un profesor es necesario tener alta autoestima porque de ello depende no solo su aceptación personal, sino la que sus alumnos van a tener de él.

El autoconcepto “constituye un sistema integrado y significativo que permite al sujeto mantener la consistencia y estabilidad interna” (González-Pienda, 1996, p. 185). Además este sistema contribuye al desarrollo integral y equilibrado de la personalidad y posibilita la relación con el medio de forma congruente. Las investigaciones han señalado que el autoconcepto contribuye a la regulación de la conducta; porque se encarga de integrar las experiencias del sujeto, regular sus estados afectivos y motivar o guiar la conducta (Markus & Kitayama, 1991). Para algunos autores (Cortés, Mero, Del Amo, & García, 2012), el autoconcepto determina la capacidad para afrontar las situaciones o problemas vitales, porque “cuando el sujeto posee un autoconcepto positivo presenta una alta autoeficacia. En cambio, si el sujeto presenta un autoconcepto negativo, las creencias de autoeficacia son bajas” (p. 226). Así, un profesor con percepción positiva de si mismo se sentirá capaz de afrontar los problemas que puedan surgir en el contexto de enseñanza, igual que lo haría en la vida. Pero si su percepción es negativa, “no tendrá capacidad para solucionar las dificultades que le puedan surgir” (Cortés et. al., 2012, p. 226).

Tener un autoconcepto positivo es importante para el profesor de Secundaria porque “es el profesional que tiene la función de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Cortés et. al., 2012, p. 226), y como referente de sus alumnos en el aula, influirá directa e indirectamente en su comportamiento. De forma que, al afrontar los problemas o situaciones difíciles, podrá ayudarles a desarrollar un autoconcepto positivo. Además, si el profesor conoce el

autoconcepto y las creencias de autoeficacia que tiene sobre sí mismo, podrá cambiarlas, en el caso de que sean negativas, para mejorar como persona y como profesional.

Otro de los componentes emocionales de la personalidad es la “ansiedad”. Que se manifiesta en un “patrón de actividad fisiológica, con pautas motrices mal organizadas y escasamente funcionales, con un estado emotivo desagradable para el sujeto” (González-Pienda, 1996, p. 188). Se consideran dos tipos de ansiedad; como estado y como rasgo. Este último tipo, consistente en una característica relativamente estable de la personalidad, da lugar a la denominación de “persona ansiosa”. La ansiedad puede conducir a altos niveles de tensión relacionados con bloqueos temporales del procesamiento de la información, y dificultades para la aplicación de nuevos conocimientos en la resolución de problemas (González-Pienda, 1996).

En el profesorado de Secundaria, los estudios relacionados con la ansiedad y estrés del profesor ponen de manifiesto que: “La falta de conexión afectiva con el entorno en el que se trabaja y la ausencia de sentimiento de competencia se relaciona de manera proporcionalmente directa a estados de ansiedad y estrés laboral” (Silvero, 2007, p. 17). De tal forma, que esta ansiedad generada en el entorno de trabajo repercute negativamente tanto en su rendimiento como en su salud psicofísica (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Además, la ansiedad en el profesor esta relacionada con la insatisfacción con su forma de hacer las cosas, el menor disfrute de la actividad diaria, y la valoración negativa de las relaciones con los compañeros o superiores. (Aznar, Rodríguez, & Aznar, 2002). Considerándose un síntoma que forma parte del “síndrome del quemado” del profesor, y por el cual algunos docentes deben ser tratados para mejorar su salud psicoemocional.

Los estudios citados, apuntan la necesidad de prevenir la ansiedad y estrés docentes, a través de distintos procedimientos, y desde la formación del profesorado. Mediante un proceso de autoconocimiento personal, que permita

regular las emociones. En este sentido, la investigación sobre el profesorado, se ha dirigido hacia el análisis y desarrollo de la “inteligencia emocional”; considerada un conjunto de habilidades emocionales combinadas con dimensiones de personalidad (Goleman, 1996), o la habilidad para percibir, expresar y regular las emociones de forma adecuada (Mayer & Salovey, 1997). Teniendo en cuenta la implicación de las emociones en la tarea del profesor, parece que la “auto-consciencia”, o el desarrollo de la “inteligencia emocional”, resulta un camino ineludible para los docentes, según algunos autores de la personalidad (Naranjo, 2004), que consideran necesario conocer e identificar las propias emociones, a través de un trabajo de exploración y autoconocimiento, para que no supongan un obstáculo en el proceso de cambio personal.

Los estudios señalan la importancia de este aspecto en la formación del profesorado, por la gran repercusión que tiene en la enseñanza, y en la evitación del malestar o frustración del profesor. Puesto que, la tensión emocional, se ha relacionado con consecuencias negativas, como mayor sintomatología depresiva o mayores niveles de estrés o “burnout” (Augusto & López-Zafra, 2010). Se considera que los profesores que se perciben con mayor “inteligencia emocional”, tienen mayor ajuste emocional en las relaciones (Palomera, Gil-Olarte, & Brackett, 2006). Porque al percibirse con habilidad para regular sus emociones, utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes del entorno académico. Los resultados de este estudio, (Palomera et. al., 2006), realizado con profesorado de todos los niveles educativos en España, pusieron de manifiesto que los profesores no se perciben, en general, con alta capacidad emocional. Y que los estudiantes para profesores, así como los profesores jóvenes, se perciben con mayor capacidad para comprender sus emociones. Mientras que los profesores de más edad, y con más experiencia, reparan mejor sus emociones negativas, o fomentan emociones positivas por medio de estrategias. Las investigadoras supusieron que, los profesores maduros habían podido desarrollar estrategias y cierta “introspección”, que les facilitara el afrontamiento de estresores diarios.

Por esta razón, en las conclusiones del estudio, plantearon la necesidad de programas de formación, que incidieran en las capacidades emocionales con distinta intensidad. Y que pudieran llevarse a cabo, en los centros de enseñanza del profesorado, e incluirse como materia o metodología en los programas universitarios de las facultades de educación (Palomera et. al., 2006).

Teniendo en cuenta que la emoción, la cognición y la acción están conectadas y que enseñar “es una práctica emocional” (Denzin, 1984), algunos autores (Hargreaves, 2000), han estudiado la percepción que los profesores tienen sobre sus interacciones con los estudiantes. Considerando que la idea de labor emocional es muy diferente a la inteligencia emocional, porque la labor emocional es el corazón de la pasión por la enseñanza, y a ella se añade la necesidad de crear una geografía de las emociones, que experimentamos en relación con los otros. La relación de los profesores con los alumnos, según las propias experiencias que ellos exponen, es más positiva cuando se produce fuera del propio contexto del aula o en pequeños grupos. Ya que, el mismo alumno que puede parecer disruptivo dentro del contexto de aula, puede tener emociones positivas hacia el profesor fuera de ella. Así, las valoraciones de los profesores de Secundaria ponen de manifiesto que el aula es un lugar donde las emociones negativas son un problema, porque los profesores sienten que no conocen a sus alumnos y no conectan emocionalmente con ellos. De tal modo que solo observan un cambio fuera de clase.

Para Hargreaves (2000), la variabilidad, diaria, de las emociones tanto en el profesor como en el alumno, hace necesario establecer unas guías para reconocer las emociones y adaptar la enseñanza a la situación emocional de los alumnos. La Educación Secundaria “no debería ser un desierto emocional”. Pero la estructura, el currículum, el proceso de evaluación, y otras tecnologías de control, están sugiriendo que los profesores necesitan ayuda, para construir con sus estudiantes una base emocional de comprensión del otro. Según esta misma reflexión, los profesores aprenden a ser profesores de Secundaria por

ensayo-error y esto está produciendo una recuperación de los estilos autoritarios y las medidas represoras, debido a su inseguridad e indefensión como profesionales, y a sus carencias en destrezas sociales, para afrontar responsabilidades en el ámbito relacional y organizativo (Esteve, 1997).

Estos estudios, ponen de manifiesto la necesidad de que los profesores conozcan sus propios sentimientos y emociones, así como los elementos estresores que les generan ansiedad. Para poder identificarlos, expresarlos y regularlos, de forma que les permita prevenir su propio malestar. Pero también, porque su función es fundamental, para el desarrollo y autoconocimiento de las emociones y sentimientos de sus alumnos.

### **1.3 La identidad docente**

La “identidad” es otra de las variables de la personalidad, que se relaciona con la “capacidad de verse y pensarse a uno mismo como sujeto entre otros sujetos”. (Bernal-Guerrero, 2003, p. 137). Para la comprensión de la propia identidad, la persona se interroga sobre; ¿quién soy yo?, ¿qué quiero ser?, ¿qué puedo hacer?. Y en respuesta a estas preguntas se sitúa en el tiempo y el espacio, en el aquí y ahora, y en su proyección hacia el futuro (Ramírez, 2011). La identidad se construye, en la interacción con el mundo, mediante un proceso de reconocimiento y exploración de la propia personalidad. En este proceso “se produce un movimiento hacia la segregación, hacia la independencia y hacia la individuación” (Bernal-Guerrero, 2003, p. 131). A partir de él, la persona es capaz de diferenciarse de la esencia cultural y de elaborar la libertad propia, sin culpabilizarse por su diferenciación de los otros. Construir la propia identidad es un proceso indispensable para desarrollarse como persona. Y especialmente, en el entorno educativo, la construcción de la identidad se convierte en un objetivo, tanto para los alumnos, como para el profesor que comienza su proceso profesional en la enseñanza.

Bruner (1997), en su “enfoque sociocultural de la identidad”, afirmó que existen tres vías de apertura del Yo a la interacción con el otro: La “intersubjetividad” o conocimiento del otro y de sí mismo, la “instrumentalidad”, que realiza el Yo mediante los instrumentos o medios para la interacción, y la aceptación de un sistema de normas o “normatividad”. Para Bruner, la “intersubjetividad” es conocer las mentes de los otros, al mismo tiempo que los otros conocen la propia. Y esto, que se hace de forma inconsciente, a través de las creencias populares sobre la mente que todos tenemos, puede estar en contra del bienestar de los alumnos. Por eso, el profesor necesita situarse en la consciencia de que en la relación con el alumno, están interviniendo ambas identidades. Y así, desde el conocimiento de la propia identidad, y de la del otro, poder establecer la relación de ayuda.

La identidad profesional de los profesores de Secundaria está en crisis (Esteve, 1997), debido al “choque” que les supone, especialmente a los profesores principiantes, enfrentarse a la realidad de las aulas. Además, la “identidad docente” (Prieto, 2004) depende de la autoimagen profesional modelada a partir de las diversas funciones que desarrollan los docentes y tiene un carácter evolutivo e inestable. Algunos autores (Day & Kington, 2008) sugieren que hay tres tipos de identidad: “*professional identity, situated located identity and personal identity*”, porque su desarrollo procede de las experiencias previas del profesor, desde su rol de aprendiz, y está situada en los contextos de los que ha formado parte. De modo que, los componentes de la identidad de profesor (Monereo & Badía, 2011) están en función de las auto-representaciones que hace de sí mismo: “representaciones sobre el rol profesional”, rol profesor experto en contenidos pedagógicos específicos y en la disciplina de la asignatura (*professional identity*), “representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje”, conocimientos implícitos o explícitos que forman parte de las creencias del profesor sobre los principios educativos (*professional identity*), y “representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia” (*personal identity*).

Además, “el proceso de aprendizaje para la enseñanza es un proceso social de transformación de la identidad” (Battey & Franke, 2008, p. 129), porque el desarrollo de la identidad docente depende de los constructos sociales y culturales en los contextos específicos. Es decir, que la identidad está situada en el contexto en el que se desarrolla el profesor. Y ese contexto influye en su transformación. La metáfora de Moreno, (2011) sobre el profesor “creyente descreído”, pone de manifiesto cómo durante un curso escolar, puede observarse “la transformación” de la identidad del profesor; “el profesor creyente, es un apasionado, y su pasión son sus alumnos”. Desde el comienzo del curso, se aferrará a su fe de creyente tratando de influir en algún profesor más. Y pensará, que con sólo un profesor que cambie su mirada hacia los alumnos, o con sólo un alumno que vuelva a creer en sí mismo y en el aprendizaje, habrá valido la pena. Pero con el paso del curso, se irá haciendo consciente de la debilidad de su fe, cuando a pesar de “dejarse la piel” algún alumno abandone, o decida no hacer nada... Así, su identidad de “creyente” cambiará a la identidad de profesor “descreído”. Este autor, considera que el ciclo de cambio se produce en el profesor “creyente” cada año. Y que, de los factores que conforman la identidad del profesor, dependerá que ésta sea más estable.

El problema con la “identidad docente” del profesor de Secundaria, procede de “la resistencia a abandonar el papel de conferenciante, con el que se venía identificando, y del rechazo a asumir el papel de educador” (Esteve, 2001, p. 10). En este sentido, parece que el conflicto se encuentra entre la “identidad profesional” y la “identidad personal”, que para algunos profesores son independientes, es decir, su identificación como profesor está desvinculada de sus sentimientos hacia la enseñanza. Sin embargo, como plantea la investigación al respecto, no es posible separar ambas identidades, porque forman parte de una única “identidad docente”.

Además, la prevalencia de la “identidad profesional” desintegrada, no tiene en cuenta la “identidad localmente situada”, pero las necesidades del contexto



educativo, tras el cambio de estructura que supuso la LOGSE, reclaman una identidad de educador, que se adapte a los alumnos. Por tanto, es importante que los profesores tomen conciencia de las resistencias y rechazos que están bloqueando el desarrollo de una “identidad sólida”, con mayor capacidad de adaptación al cambio, que les ayude a construir personas, sociedades y culturas más heterogéneas y diversas (Monereo & Pozo, 2011). Esta construcción de identidades sólidas y flexibles, tiene que incluir el aprendizaje y reconocimiento de sí, en el profesor; que debe “aprender a identificar sus pulsiones, sus deseos, a detectar sus motivaciones, a elucidar sus conflictos interiores, a reencontrar el origen de su naturaleza en su propia infancia, a distinguir lo que le incita a actuar de tal o cual forma, con el fin de superar los obstáculos que provienen de él mismo” (Postic, 2000, p. 203).

Puesto que, el desarrollo de la “identidad docente” es un proceso, que forma parte de la carrera profesional del profesor, y que comienza cuando se encuentra en la formación inicial, es necesario, que en este momento, se proporcione a los profesores herramientas para el autoconocimiento. Teniendo en cuenta que no consiste solo en la consciencia de uno mismo, sino en el conocimiento de la identidad del otro (“intersubjetividad”). Así, las iniciativas de formación deben estar orientadas a “crear comunidades para la socialización profesional” (Monereo & Pozo, 2011, p. 18), en las que se tome en cuenta la construcción de una base emocional y la afectividad del profesor, que esta involucrada en el proceso de construcción de la identidad.

## 1.4 Historia de relación personal

La historia de relación personal, influye en el desarrollo de la personalidad, la configuración del autoconcepto, y la identidad. En los profesores, la historia de relación educativa marca las “representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia” (Monereo & Badía, 2011, p. 4). De forma que, el profesor construye su “identidad docente” a partir de su “historia de relación” con sus educadores, que han constituido sus figuras de apego. La investigación de Moreno (2010) sobre la “historia de apego” pone de manifiesto la influencia de este factor en los profesores, para determinar la relación que establecen con los alumnos. El “apego” se considera un vínculo afectivo, de carácter social, que establecen las personas, y que consiste en una búsqueda de proximidad o interacción íntima (Moreno, 2010). Los profesores “tienen su propia representación o modelo interno, sobre sus experiencias de apego durante la infancia y sobre sus relaciones actuales” (p. 227). La representación sobre estas relaciones, como la que mantienen con sus alumnos, guían su conducta en las nuevas interacciones.

Algunas de las consideraciones específicas de los “tipos de apego”, ponen de manifiesto la importancia que tiene este aspecto de la persona, en su desarrollo como docente. Se consideran cuatro tipos de apego: “evitante-rechazante”, “evitativo-temeroso”, “ansioso-ambivalente o preocupado” y “apego seguro” (Bartholomew & Horowitz, 1991), con los que se pueden identificar las personas, cuyas características facilitan o dificultan la relación con los otros.

Los sujetos con “apego evitante-rechazante”; “ven a los demás como incapaces de proporcionar cercanía emocional y tranquilidad, sintiéndose social y emocionalmente aislados” (Moreno, 2010, p. 154). En los problemas de relación interpersonal responsabilizan a los demás de sus errores para mantener la autoestima. Los profesores con un estilo de “apego rechazante” pueden tener dificultades para reconocer sus carencias en calidez, confianza y

sensibilidad con sus alumnos. “Pueden tener expectativas no realistas sobre la madurez e independencia de sus alumnos, de la misma manera que ellos han aprendido a confiar en sí mismos en exceso, y a ser distantes en sus relaciones interpersonales” (p. 228). Además, los sujetos con “apego evitativo-rechazante” manifiestan sentimientos de alta competencia, lo que podría tener relación con el “síndrome del quemado del profesor”, (p. 230). Porque el tipo de relación que establecen con sus alumnos, desde la autovaloración tan positiva y la distancia emocional, les produce frustración.

El estilo de “apego evitativo-temeroso”; se corresponde con personas que se muestran inseguras respecto a sus figuras de apego y “evitan las relaciones íntimas por desconfianza y miedo al maltrato puesto que su sentido de inseguridad personal es prominente” (Marrone, 2001 citado en Moreno, 2010, p. 155). Estas personas pueden manifestar desprecio, desagrado y tristeza, ya que tienen dificultades para identificar la alegría y desconocen las propias emociones y sentimientos. Las personas con rasgos “evitativo-temerosos” son más pasivas, con falta de asertividad, inhibidos socialmente, con un lenguaje más ansioso. La ansiedad en el apego se relaciona con los sentimientos de incapacidad para resolver conflictos interpersonales, con la menor eficacia en el manejo de estrategias de resolución de conflictos, y con la incapacidad para colaborar recíprocamente con los otros (Moreno, 2010). Sus sentimientos de baja competencia y sus reacciones emocionales negativas, les hacen más vulnerables a las situaciones de estrés (Horppu & Ikonen-Varila, 2001). Estas características podrían relacionarse con las manifestaciones del “síndrome del quemado del profesor” (Moreno, 2010, p. 230).

Las personas con “apego ansioso-ambivalente o preocupado” tienen internalizada una visión de sí mismo negativa, difusa y disfuncional (Moreno, 2010, p. 163), manifiestan en sus relaciones afectivas una “preocupación obsesiva por el abandono, el deseo extremo de unión y reciprocidad, la desconfianza y los celos, y una mayor vulnerabilidad a la soledad” (p. 156). Necesitan conseguir la aprobación y evitar el rechazo, de tal forma que su

atención está centrada en identificar posibles signos de desaprobación de los demás. Esta preocupación en exceso, centrada en sí mismos, les genera un sesgo perceptivo, por lo que la información que no está relacionada con sus propias preocupaciones y necesidades les parece irrelevante. En los profesores, podría manifestarse en; cierta desatención hacia los alumnos, y excesiva preocupación por las opiniones que estos tienen de ellos.

Las personas con estilos de “apego seguro” tienden a ser más cálidas, estables y con relaciones íntimas más satisfactorias; a nivel intrapersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismo (Horppu & Ikonen-Varila, 2001). Sus expectativas en la relación con otros son positivas y se muestran accesibles. Este positivismo les proporciona seguridad en sí mismos y les ayuda a desarrollar estrategias que les permiten manejar el estrés o malestar. De forma que, son más capaces de preservar su salud mental. Estos sujetos parecen ser los más apropiados para ejercer como profesores, dado que el estilo de “apego seguro”; “se relaciona con la autoeficacia y el sentido de autodominio” (Moreno, 2010, p. 231). Lo que supone que estas personas, tienen más probabilidad de regular sus emociones constructivamente y desarrollar habilidades para el manejo de conflictos de manera eficaz.

Los profesores muestran en la clase modelos de conducta, asociados a su propio estilo de apego, que reflejan sus sentimientos y esperanzas sobre sus interacciones con los alumnos y sus conductas u objetivos motivacionales, así:

- Los profesores con un estilo de “apego rechazante”, con la necesidad de mantener una distancia emocional, mostrarán menos aceptación por estudiantes desorganizados y ambivalentes (que necesitan mucha ayuda y supervisión), y tampoco actuarán como soporte ante alumnos “evitativos” (que son reacios a pedir atención). Por tanto, tendrán mejores expectativas de trabajo con alumnos con estilo de “apego seguro”.

- Los profesores con un estilo de “apego preocupado”, pueden actuar de manera variable, atendiendo a las necesidades de los alumnos en exceso o sin

dirigirse a problemas importantes. Debido a su propia necesidad de dependencia, pueden actuar como soporte de alumnos con estilo ambivalentes y rechazar a aquellos alumnos “evitantes” y “desorganizados”, ayudando a mantener los modelos representacionales de estos niños (Moreno, 2010).

Por otro lado, debido a sus propias necesidades de relación, “los profesores pueden manifestar más aceptación hacia alumnos con un estilo de apego determinado” (Crowell y Feldman, 1988, citado en Moreno, 2010, p. 229), sin tener en cuenta su propio tipo de apego. Pueden percibir a sus alumnos con un estilo de “apego evitante”, como “agresivo-pasivos”, airados, distantes y no cooperativos. A los estudiantes “ambivalentes”, como excesivamente dependientes y reactivos, demandantes de atención con tendencia a la impulsividad y conductas de externalización. Así como, el estudiante con un “estilo desorganizado”, puede ser visto como agresivo, reactivo, impredecible y difícil de manejar. Los profesores con un estilo de “apego seguro” pueden reconocer la retirada y retraimiento de los niños “evitantes”, la dependencia de los estudiantes “ambivalentes” y las conductas de externalización de los estudiantes “desorganizados” (Moreno, 2010).

Los sistemas de apego se activan cuando la persona está bajo tensión, y este tipo de situaciones se ocasionan con frecuencia en el profesorado de Educación Secundaria. Por lo que los profesores actúan en relación a sus sistemas de apego previos. “Kesner (1997; 1999) encontró que los factores asociados con el conflicto y el afecto en la relación que el profesor mantiene con sus alumnos, se relacionaba significativamente con su historia de apego” (Moreno, 2010, p. 227). De esta forma, los sujetos con una historia de apego segura tienen relaciones con sus alumnos caracterizadas por menor dependencia y conflicto.

La preocupación fundamental de los profesores noveles y experimentados, es el manejo eficaz de la clase y la solución de posibles conflictos relacionales. Se ha considerado que, la razón fundamental, en muchos casos, de que los

nuevos profesores abandonen su profesión después de ejercer solamente unos años, es el malestar que generan los conflictos en la relación con los alumnos, que provocan “niveles altos de tensión” y están relacionados con el “síndrome del quemado en el profesor” (Moreno, 2010, p. 231). El “estilo de apego”, es una de las causas en la conducta de relación que el profesor establece con sus alumnos, y que influye en su bienestar. Por esta razón, es necesario que el profesor, desde su autoconsciencia, considere el tipo de apego prevalece en él, y actúe compensando las conductas evasivas, ansiosas o ambivalentes, para prevenir posibles conflictos de relación.

## Conclusiones

La dimensión afectivo-emocional es la que moviliza al profesor para realizar su función; ya que su motivación, arraigada en sus sentimientos y valores, su personalidad, su identidad como docente y su historia de relación previa, aflorarán en el desarrollo de la acción docente con los alumnos.

La motivación, que está presente en el profesor desde la elección de la enseñanza como profesión, le guiará en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje; afectando sus pensamientos y acciones, a través de sus expectativas y las metas que se propone. Por lo que sería deseable, que el profesor tuviera una “orientación motivacional hacia el aprendizaje”, tanto en su formación inicial, como durante el desarrollo de su carrera docente, que le ayudara a afrontar las dificultades. Sin embargo, las investigaciones sobre la motivación del profesorado de Secundaria, ponen de manifiesto que los profesores no desarrollan mayoritariamente esta “orientación hacia el aprendizaje”, relacionada con una motivación intrínseca, menos condicionada por elementos externos, sino que los profesores tienen motivaciones de carácter más extrínseco, y orientadas al resultado. Este tipo de motivación, puede suponer una barrera para su desarrollo profesional, influyendo en su

propio bienestar laboral, y en las motivaciones que van a desarrollar sus alumnos en el aprendizaje.

Así, los estudios han considerado, que es necesaria una formación inicial que; facilite la exploración de la propia motivación, la reflexión sobre su influencia en la enseñanza, y contribuya al desarrollo de una motivación intrínseca y orientada hacia el aprendizaje, en los profesores. Además, el docente en su propia formación, es responsable de cultivar una motivación, más adaptada a la realidad en la que va a actuar, y que personalmente, le aporte un perfeccionamiento.

Por otra parte, se ha observado que, en el desarrollo de la función docente, la personalidad del profesor, y en especial de algunos rasgos como la introversión, la baja autoestima, el autoconcepto negativo y la ansiedad, que se manifiestan en los comportamientos del profesor, tienen una influencia negativa en los alumnos y en su aprendizaje. Además, las creencias de baja autoeficacia, que dependen del autoconcepto del profesor, pueden constituir un factor de riesgo de malestar. Por lo que se ha puesto atención, en que los profesores desarrollen la auto-consciencia y la inteligencia emocional, que les ayudaría a prevenir los efectos de estos rasgos, y lograr un equilibrio personal.

De igual forma, parece que la “crisis de la identidad docente” está afectando al profesor, porque se identifica como profesional, aislado de las demandas que plantea el contexto de la Educación Secundaria. Al no reconocer que su identidad docente se construye, implicando su identidad personal, en la interacción con las identidades de sus alumnos, el profesor siente un conflicto de identidad que le genera malestar. Además, su historia de relación previa, marcada por el tipo de apego que ha desarrollado con sus educadores, también va a influir en la relación que establezca con sus alumnos, de tal forma que puede incrementarse el conflicto, si estas variables se combinan.

Por tanto, los profesores de Secundaria necesitan; conocer su motivación hacia la enseñanza y la influencia que tiene en la de los alumnos, reconocer los

efectos de su propia personalidad y su historia de relación, en su función docente, tomar conciencia de sus sentimientos y emociones, aprendiendo a manejarlos positivamente, y resolver su conflicto de identidad. Para que en su acción docente posibiliten el desarrollo de motivaciones orientadas al aprendizaje y creen situaciones educativas que cuiden el clima de aula, facilitando espacios de autorregulación a los alumnos. Por lo que, la formación inicial, debe incluir estos procesos de autoconocimiento, para mejorar la autovaloración personal del profesor, y la construcción de una identidad docente, que funcionen como protección ante las dificultades de la realidad educativa.





## **CAPITULO 2. DIMENSIÓN COGNITIVA: CONCEPCIONES IMPLÍCITAS DEL PROFESOR**

### **Introducción**

Las concepciones o creencias constituyen la dimensión cognitiva del profesor y han sido estudiadas por la repercusión que tienen en las decisiones y las acciones de los profesores, y porque a través de ellas se estructura la enseñanza y se produce la transferencia de los valores a los alumnos. Por lo que suponen un aspecto fundamental en la formación y el desarrollo del docente.

La formación del profesorado se ha centrado en esta dimensión cognitiva del profesor, porque las concepciones han sido consideradas el motor en el desempeño de sus funciones. Sin embargo, en la última década, la investigación ha puesto de manifiesto que lo cognitivo está cargado de lo emocional, y que son las emociones las que surgen en primer lugar y guían la acción del profesor. Por lo que las concepciones se construyen a partir de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, protagonizadas por las emociones y afectos, y funcionan como filtro de las valoraciones previas de los profesores.

En España, el estudio sobre las creencias, se ha dirigido hacia las “concepciones implícitas” porque se han observado diferencias entre lo que los profesores exponen sobre su conocimiento en torno a la enseñanza-aprendizaje, y lo que permanece implícito, cuando actúan o se manifiestan en la práctica docente. Además, se ha analizado la influencia de las concepciones en la enseñanza del profesor y en el aprendizaje de sus alumnos, considerando que determinadas concepciones pueden favorecerlo o dificultarlo. Y se ha

puesto atención en los procesos de cambio de las concepciones, que permitirían a los profesores integrar nuevos conocimientos sobre la enseñanza.

## **2.1 Las concepciones de los profesores**

El origen de las creencias se sitúa en la infancia (Pozo, Sheuer, Pérez, Mateos, Martín, & De la Cruz, 2006) y puesto que la enseñanza formal da comienzo en esta etapa de la vida, parece que los profesores comienzan a construir sus creencias en la escuela. De esta forma, los estudiantes para profesor ya tienen creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, cuando llegan a la formación inicial.

Las concepciones o creencias de los profesores constituyen para algunos autores “el verdadero corazón de la enseñanza” (Kagan, 1992, p. 85), porque “influyen en las decisiones y acciones de los profesores de forma que estructuran y organizan su mundo profesional” (Marcelo, 1987, p. 10). Sin embargo, las investigaciones actuales, que se han centrado en analizar el comportamiento de los profesores desde la perspectiva de sus creencias (Levin, 2015), han considerado que éstas influyen en sus percepciones, juicios, y actuaciones en la práctica, pero que tienen a su vez una raíz emocional. El término “creencias”, más utilizado en la literatura inglesa, se ha desarrollado como “concepciones”, en la investigación española. Para algunos autores el significado de “concepciones” es más amplio: “una estructura mental más general, que comprende las creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias” (Fives & Gill, 2015, p. 130). Además, las creencias están completamente conectadas con las emociones, puesto que “son paradigmas a través de los cuales se interpretan las situaciones, en forma de afectos, que se convertirán en creencias” (p. 243).

Definir las “creencias” ha resultado muy controvertido, para los investigadores, porque se ha producido cierta confusión entre “creencia” y “conocimiento”. “La creencia esta basada en la evaluación y el juicio, mientras que el conocimiento está basado en los hechos objetivos” (Pajares, 1992, p. 313). “El sistema de creencias es, por su propia naturaleza discutible, más inflexible y menos dinámico, que el sistema de conocimiento” (Pajares, 1992, p. 321), por lo que las creencias persisten en el tiempo y tienen una fuerte influencia en el proceso de adquisición de nueva información. Esto no significa que no cambien, sino que generalmente no cambian cuando es lógico o necesario que lo hagan. Por eso, es importante ayudar a las personas a identificar, tanto las creencias personales como las grupales, para situarlas en el contexto (Pajares, 1992).

Bruner (1997), consideró que las concepciones están basadas en “creencias populares”, que bien pueden guiar la enseñanza, pero que son insuficientes o limitadas para dar respuesta a los cambios sociales y educativos. Las “creencias populares”, son concepciones que pueden funcionar de forma aleatoria, si el profesor no es plenamente consciente de ellas. Lo que implica efectos en la labor educativa impredecibles, que podrían resultar negativos. Por otra parte, comparando las creencias pedagógicas de los profesores de Secundaria en China y América, se ha puesto de manifiesto la gran influencia del contexto cultural de cada país en la activación de unas u otras creencias (Levin, 2015).

Las concepciones no siempre son reconocidas por los profesores, es decir, conscientes. A menudo, estos consideran que sus concepciones son fruto de la formación que han recibido, y por tanto, que están en consonancia con los nuevos modelos y teorías educativas. Sin embargo, las investigaciones (Nespor, 1987; Clark, 1988; Lewis, 1990, citados en Pajares, 1992) demuestran que la naturaleza de las concepciones es de un fuerte arraigo a las creencias originales, que son más difíciles de alterar. Por lo que, las concepciones de los docentes permanecen “implícitas”, guiando su comportamiento, mientras ellos

exponen ideas acordes con las actuales teorías sobre aprendizaje y enseñanza, que no forman parte de su estructura de creencias.

Las concepciones, pueden ser conscientes o no conscientes (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993; Zapata & Blanco, 2007), en cuyo caso son “implícitas” y en cierto modo, desconocidas para la persona, porque “no sabe ni siquiera que las tienen ni en que consisten” (Pozo et. al., 2006, p. 34). Las “teorías implícitas” son representaciones individuales o “principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo et. al., 2006, p. 79). Y se adquieren en buena medida por procesos de aprendizaje, resultado de la experiencia personal en escenarios culturales y sociales. De forma que, no se transmiten porque “no son accesibles a la conciencia, aunque si puedan serlo sus productos” (Pozo et. al., 2006, p. 80), sino que se construyen personalmente en las actividades que el individuo realiza en su grupo. Las teorías implícitas o concepciones que el profesor de Secundaria tiene no proceden de la transmisión por parte de sus profesores o de los textos que han constituido su formación inicial, sino que proceden de la construcción personal que cada profesor ha realizado en el contexto cultural y grupal en el que se ha formado previamente (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993; Bruner, 1997). Lo que significa, que los profesores han configurado sus concepciones previas, a partir de sus experiencias en todos los grupos y contextos en los que se han formado, desde la infancia (Levin, 2015).

El análisis de las representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, se ha realizado en comparación con las representaciones explícitas y atendiendo a su origen, naturaleza y funcionamiento:

Figura 2.1.: Adaptado de Cuadro 1. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas en el aprendizaje y la enseñanza.

	<b>Representaciones implícitas</b>	<b>Representaciones explícitas</b>
<b>¿Cuál es su origen?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aprendizaje implícito, no consciente</li> <li>* Experiencia personal</li> <li>* Educación informal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aprendizaje explícito, consciente</li> <li>* Reflexión y comunicación social de esa experiencia.</li> <li>* Educación e instrucción formal</li> </ul>
<b>¿Cuál es su naturaleza?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Saber hacer: naturaleza procedimental</li> <li>* Función pragmática (tener éxito)</li> <li>* Naturaleza más situada o dependiente del contexto</li> <li>* Naturaleza encarnada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.</li> <li>* Función epistémica (comprender).</li> <li>* Naturaleza más general o independiente del contexto</li> <li>* Naturaleza simbólica, basadas en sistemas de representación externa</li> </ul>
<b>¿Cómo funcionan?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Activación automática, difíciles de controlar conscientemente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Activación deliberada, más fácil de controlar conscientemente</li> </ul>

(Pozo et. al., 2006, p. 99).

Con posterioridad al estudio de Pozo et. al. (2006), otros autores (Levin, 2015), han añadido algunas características que afectan al desarrollo de las creencias: las “fuentes externas”, que proceden del conocimiento formal, y las “internas” que proceden de la “experiencia personal”, el “rol del contexto” o situación, y la “estabilidad”. Considerando que los profesores cambian de opinión respecto al origen de sus creencias pedagógicas; ya que la fase de formación opinan que sus creencias proceden más de “fuentes internas”, y después de una experiencia de seis años de enseñanza, consideran que proceden de “fuentes externas”, como el conocimiento formal o las situaciones de enseñanza.

Estos cambios en la percepción de sus creencias, y la fuerte influencia que tienen las representaciones implícitas en la percepción de la realidad, a pesar su escasa fiabilidad (Pajares, 1992), puede estar confundiendo a los profesores, generando que se perciban con actuaciones más adaptadas al contexto de enseñanza, de lo que realmente son. Además, dado que las representaciones implícitas son “inconscientes y estables” (Pozo et. al., 2006), y que incluso pueden ser “contrarias a nuestras representaciones explícitas o conscientes” (p. 101), es necesario que los profesores pongan atención en

ellas. Ya que deben reflexionar sobre su pensamiento y acción docente (Schön, 1998; Bruner, 1997), para ser conscientes de los efectos que producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ¿Sobre qué tienen concepciones los profesores de Secundaria?

Como se ha analizado; “todos los profesores mantienen sus creencias, aunque las definen y etiquetan, en función de su trabajo, sus estudiantes, su asignatura, sus roles y responsabilidades” (Pajares, 1992, p. 314).

Algunos estudios han considerado diferentes aspectos en los que los profesores ponen atención, determinando que tienen concepciones sobre:

Los estudiantes y el proceso de aprendizaje, sobre el propio profesor, el currículum y pedagogía, sobre la confianza para influir en el rendimiento de los estudiantes (eficacia del profesor), sobre la naturaleza del conocimiento (epistemológicas), sobre las causas del rendimiento de los profesores y estudiantes (atribuciones, locus de control, motivación), sobre las propias percepciones y sentimientos (autoconcepto, autoestima), sobre el propio rendimiento (autoeficacia) y sobre las materias o disciplinas específicas. (Pajares, 1992, p. 316).

Las concepciones de los profesores se han clasificado en dos grupos (Flores, 1998 citado en Martínez, 2003): “concepciones subjetivas o cognitivas” que se refieren al conocimiento o creencia mantenida por el sujeto de manera individual, y “concepciones epistemológicas” que se ajustan a los textos o programas de cierto nivel de enseñanza. Así, un profesor en proceso de formación, ya tiene concepciones de ambos tipos, aunque pueda no ser consciente de todas ellas. Los profesores tendrán concepciones “subjetivas o propias”, de carácter implícito, y “epistemológicas”, que han incorporado a partir de la enseñanza recibida desde su infancia.

Los enfoques de estudio más utilizados en las concepciones de enseñanza-aprendizaje son:

Figura 2.2.: Adaptado de Cuadro 1. Algunos enfoques en el estudio de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

<b>Enfoque</b>	<b>Objetivo</b>
<b><i>Teoría de la mente</i></b>	Analizar cómo y cuándo los niños pequeños comienzan a concebir el conocimiento de los demás, como fruto de una mente similar a la suya
<b><i>Epistemológico</i></b>	Conocer las diferentes maneras en que las personas entienden la naturaleza del conocimiento y la forma de conocer
<b><i>Metacognición</i></b>	Conocer los propios procesos cognitivos y la forma en que influye este conocimiento en los procesos de aprendizaje
<b><i>Fenomenográfico</i></b>	Analizar la manera en que las personas interpretan y analizan sus propias experiencias de aprendizaje
<b><i>Teorías implícitas</i></b>	Conocer las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza
<b><i>Perfil del docente y análisis de la práctica</i></b>	Estudiar los diferentes aspectos que influyen en la tarea del profesor, tanto en la fase de la planificación como en la del desarrollo en el aula y en la revisión.

(Pozo et. al. 2006, p. 56)

Según estos enfoques, los profesores tienen concepciones sobre: su propia mente y la de otros (concepciones inteligencia y mente), cómo es el conocimiento y cómo conocen (concepciones conocimiento), cuáles son los procesos de aprendizaje (concepciones aprendizaje), cómo se analizan las experiencias que suponen aprender (concepciones metacognitivas del aprendizaje), y cuáles son los aspectos que influyen en las acciones del profesor (concepciones enseñanza).

Además, en esta investigación se han considerado de gran relevancia las concepciones de los profesores sobre el desarrollo en la etapa adolescente (Funes, 2003), por la influencia que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la estructura de este capítulo se basa en las dimensiones en torno a las cuales los profesores tienen concepciones, considerando que en cada una de ellas, su concepción se corresponderá con una teoría o paradigma de investigación, y con el modo en que esta teoría explica el aprendizaje y la enseñanza. De este modo se estudian:



- Las concepciones de la inteligencia y la mente
- Las concepciones del desarrollo en el adolescente
- Las concepciones del aprendizaje
- Las concepciones del conocimiento
- Las concepciones de la enseñanza.

## **2.2 Concepciones de la inteligencia y la mente**

Según el enfoque de la “Teoría de la mente”, la construcción de las concepciones comienza en la infancia temprana, ya que a los tres años los niños son capaces de hacer representaciones de la realidad. (Wellman, 1990, citado en Pozo et. al., 2006). La investigación sobre el aprendizaje humano, ha demostrado el vínculo entre el desarrollo de la inteligencia y los procesos de aprendizaje. De forma que, las concepciones del aprendizaje que tienen los profesores de Secundaria, implican concepciones sobre la inteligencia o la mente humana, que influirán en sus actuaciones docentes y su relación con los alumnos.

Para analizar las concepciones sobre la inteligencia y la mente es necesario aproximarse a las teorías explicativas de ambos constructos, y la evolución que han tenido en las últimas décadas.

### La inteligencia

El análisis sobre la inteligencia, se ha desarrollado desde tres planteamientos; el “biológico”, el “psicológico” y el “operativo” (Vernon, 1982; Hernández, 1991). Desde la perspectiva “biológica”, se acentúa el poder de la inteligencia como el poder de adaptación al medio, entendiendo que es una capacidad adaptativa del organismo. Desde la “psicológica”, se concibe la inteligencia como la capacidad de aprender, en el sentido de operación psicológica con base

biológica, y en el sentido de acción o resultado de la experiencia y los factores ambientales. Y desde la “operativa”, se describe la inteligencia como un conjunto de conductas observables y evaluables, a través de los test. Estos planteamientos, considerados desde un punto de vista histórico, se han denominado: la perspectiva “diferencial-psicométrica” (operativa), que fue dominante en la investigación hasta los años 60, la perspectiva del “procesamiento de la información” (psicológica), dominante desde la década de 1970, y la perspectiva no unitaria de la inteligencia (“inteligencias”) desarrollada a partir de los años 80 (Coll, Palacios, & Marchesi, 2001).

En función de la perspectiva de la inteligencia, las creencias o concepciones del aprendizaje y de los alumnos serán diferentes. En el caso de los profesores de Secundaria, parece existir un acercamiento mayor al planteamiento del “procesamiento de la información”, aunque la perspectiva psicométrica sigue teniendo gran influencia en el profesorado (Coll, Palacios, & Marchesi, 2001).

En un breve recorrido histórico, se consideran las teorías de la inteligencia cuyas aportaciones han sido relevantes para la enseñanza:

- a. La inteligencia es “fluida”, procede de un potencial biológico básico, heredado, y se define como la capacidad general de resolver problemas y percibir relaciones, y es “cristalizada” porque constituye el conjunto de aptitudes particulares orientadas a percibir relaciones en campos concretos (Cattell 1963, citado en Beltrán & Genovard, 1996).
- b. La inteligencia se centra en tres dimensiones, según la “teoría triárquica de la inteligencia” de Sternberg (1988): el mundo externo al individuo (subteoría contextual), el mundo interno al individuo (subteoría componencial) y la experiencia (subteoría experiencial). Estas tres dimensiones, consideradas posteriormente como analítica, creativa (o experiencial) y práctica (Sternberg, 1997), desarrolladas de forma equilibrada dan lugar a la “inteligencia exitosa”. Y dicha inteligencia es

aquella realmente importante para la vida porque se emplea para lograr objetivos, que muestran quienes han obtenido éxito.

- c. La inteligencia es múltiple, según la “teoría de las inteligencias múltiples” de Gardner (1983), y esta compuesta de siete inteligencias distintas: musical, cinético-corporal (kinestésica), lógico-matemática, lingüística (verbal), espacial (visual), interpersonal, intrapersonal y naturalista. Las personas desarrollan un número elevado de capacidades de distinto tipo, para resolver problemas o crear productos, que tienen un valor para la cultura y que son relevantes para su modo de vida en los entornos en los que actúan (Gardner, 2001).
- d. Las funciones superiores de la inteligencia son posibles gracias a la “internalización”, que para Vygotsky (1982) es el proceso que consiste en incluir en el funcionamiento interno de la persona una forma externa de actividad. Lo que significa, que la construcción de los conocimientos, del aprendizaje, va a depender del contacto del ser humano con la actividad, en la que están implícitos sus iguales. Para completar esta proposición, Vygotsky desarrolló el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), en la que se produce ese proceso de “internalización”. Esta “ZDP” es la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado por la solución de problemas en colaboración con sus iguales y bajo la guía del adulto. Es decir, que la “ZDP” es una dimensión que existe entre lo que el niño es capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de realizar con ayuda de otros. De la teoría de Vygotsky se desprende que trabajar en la “ZDP” con la interacción entre iguales, que posibilita el “aprendizaje cooperativo”, significa tratar de desarrollar el “potencial de aprendizaje”, de desarrollo intelectual, que de forma individual no podría lograrse. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje supone un proceso en el que pueden desarrollarse las estructuras mentales superiores, “si el desarrollo de la vida mental de un

niño se produce en el proceso de interacción social” (Leontiev & Luria, 1968, p. 365). Y de la forma en que éste proceso se desarrolle, dependerá el desarrollo de la inteligencia.

Para estos autores, la interacción social sistemática es la que posibilita la creación de nuevas estructuras mentales. Como plantea Mercer (2001) “para que un enseñante enseñe y un estudiante aprenda, deben emplear la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido, una “Zona de Desarrollo Intermental” (ZDI) sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes” (p. 181). Así, además de desarrollar la inteligencia intrapersonal, con la que se corresponde el planteamiento de Vygotsky, centrado en la potencialidad del individuo (PI) , se trabajaría en la inteligencia interpersonal, que se activa en el “espacio intermental” (ZDI).

Actualmente, la revisión del concepto inteligencia, ha puesto de manifiesto:

- Desde el planteamiento “biológico”; que la inteligencia es “la plasticidad conductual que tenemos”, y que la adaptación al medio es posible por la capacidad plástica del cerebro. Por lo que se afirma, que “todos los seres humanos son igualmente inteligentes” (Maturana & Pörksen, 2004, p. 73), desde el punto de vista de la potencialidad para realizar acciones que implican la adaptación.
- Desde la perspectiva “psicológica”; que la inteligencia es “distribuida”, ya que está constituida por “el sutil compartir que se produce cuando te incorporas a una comunidad cuya inteligencia extendida compartes” (Bruner, 1997, p. 172). Y que está “situada en contextos particulares de intenciones, compañeros e instrumentos distribuidos socialmente”, (Coll & Onrubia, 2001, p. 208). Así, el pensamiento no está ubicado únicamente en el individuo, sino que la persona, que está implicada en una actividad, por naturaleza, social y contextualmente

situada, pertenece a una comunidad, y esto significa una determinada forma de ejercer la inteligencia.

Estas aportaciones, ponen de manifiesto como el concepto de inteligencia ha evolucionado desde un significado unitario e individual, hasta la concepción actual de que la inteligencia es: “múltiple”, “modificable”, con base en el mundo “interno, externo, o ambos”. Y que está “distribuida”, en los contextos de desarrollo de las personas. De tal forma que, sin la “comunidad de aprendices” no sería posible alcanzar los procesos mentales superiores.

### La mente

El estudio de la inteligencia se ha enriquecido por los nuevos conocimientos de la neurociencia y la cognición. Considerando el concepto de “mente” desde una perspectiva más amplia que el de inteligencia, puesto que, como Maturana & Varela (2003) afirman, “el sistema vivo está organizado a través de regularidades internas” y esta coherencia operacional en todas las funciones, especialmente en el lenguaje, “es la que se experimenta como conciencia” o “nuestra mente” (p. 153). La “conciencia” es “aquello que se pierde al caer en un sueño profundo sin sueños, o bajo anestesia, y se recupera al despertar” (Damasio, 2011) y “que sabemos sobre nosotros mismos y podemos comunicar a los demás y a nosotros mismos” (Pozo, 2011, p. 51). Pero “la mente” también está formada por “lo no consciente”; “representaciones implícitas inaccesibles a la conciencia”. Y ambos aspectos, la conciencia y lo no consciente, se manifiestan de forma “disociada” en la persona (Pozo, 2011). En este sentido, existen varios niveles del sí mismo y no solo un cerebro con sus interconexiones neuronales (Damasio, 2011), como se creía desde la perspectiva biológica inicial. El cerebro, construye una mente y hace que sea consciente, de forma que, nuestra mente alberga un “sí mismo” en ella (Damasio, 2011). Este “sí mismo” o “conciencia de sí”, está compuesto de tres niveles: “El proto-Yo”, el “Yo-central” y el “Yo- Autobiográfico”.

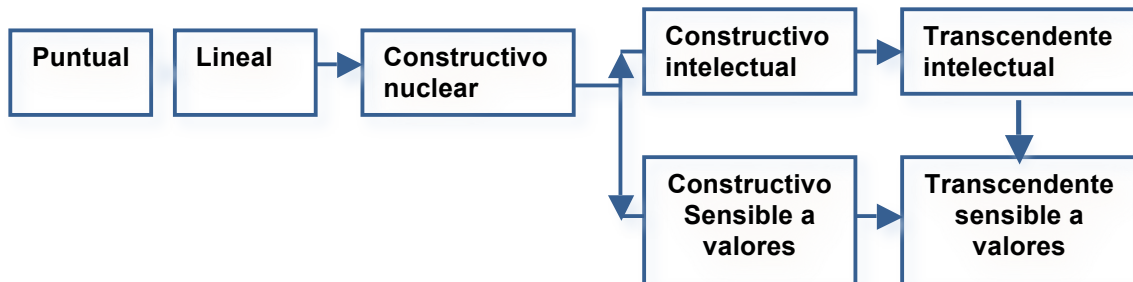
El nivel “Autobiográfico”, se construye sobre la base del recuerdo, de las acciones y los planes que hemos hecho en el pasado; es la vida pasada y el futuro proyectado. En éste “yo” se ha creado: “la memoria ampliada, el razonamiento, la imaginación, la creatividad, el lenguaje”. Y a partir de estas capacidades, se crean los instrumentos de la cultura, como la religión, la justicia, el comercio, las artes, la ciencia, la tecnología. Por eso, ni la cultura, ni lo que individualmente se logre en ella, están establecidos biológicamente por completo, sino que los seres humanos lo desarrollan en colectivo, gracias a la “regulación socio-cultural” (Damasio, 2011).

Los seres humanos son los que construyen, a partir de su conciencia, la sociedad y las relaciones sociales que en ella se producen. Por tanto, la cultura, y la educación como parte de ella, no son posibles sin la conciencia individual de sí mismo, o sin el colectivo de individuos. Además, el control voluntario de las acciones humanas, que es en parte consciente y en parte inconsciente, puede ser modificado, sobre todo a través de la educación y el aprendizaje. Y “es en la infancia y adolescencia, cuando se crea gran parte del control sobre el inconsciente” (Damasio, 2011).

La investigación sobre la mente y su desarrollo tiene antecedentes importantes en autoras como Donaldson (1996), quien consideró cuatro “modos de la mente” que aparecen en escena, en sucesión, a medida que crecemos. Estos modos no se sustituyen entre sí y nunca se pierden, excepto en lesiones o enfermedades graves. Sin embargo, no todas las personas adultas alcanzan el potencial que su mente les proporciona, porque “tenemos un cerebro capaz de imaginar estados futuros posibles, para considerar no simplemente lo que es sino lo que podría ser” (Donaldson, 1996, p. 21), pero algunas personas no hacen uso de esta capacidad.

Para explicar el desarrollo de los “modos”, Donaldson, (1996) diseñó un esquema que permite observar la relación entre ellos:

Figura 2.3.: Mapa de los modos.



(Donaldson, 1996, p. 246)

El primer modo es el “puntual”, su centro de interés es el “aquí y ahora”, y se desarrolla muy pronto en la mente humana, cercano al cuarto mes de vida. Sus componentes son la percepción, la acción, el pensamiento y la emoción. Este modo, que es el único que poseen los niños pequeños, se centra en el intento de comprender el mundo que nos rodea.

El segundo modo es el “lineal”, su centro de interés es el “allí, entonces”, el pasado recordado, y el futuro posible. Este modo aparece próximo al primer año de vida y sus componentes son el pensamiento y la emoción. Cuando la mente está en este modo, y mira hacia atrás, en el recuerdo, está realizando una búsqueda. Y cuando mira hacia delante, formula propósitos, que son subjetivos, y que solo están vinculados con el propio recuerdo de la persona. Así, “podemos elaborar planes que no tenemos intención real de llevar a cabo” (p. 67). El “modo lineal” supone la reflexión sobre la propia vida, pero los recuerdos del pasado pueden ser felices o tristes, así este modo es el del “resentimiento, la culpa y el miedo” (p. 67), y el responsable de muchos de los problemas individuales y colectivos de la humanidad, si domina en la persona. “Cuando crecemos se produce un ensanchamiento del modo lineal” (p. 67), pero si las personas continúan centradas en lo que ha sucedido o en lo que puede suceder, están funcionando en este modo.

El tercer modo, el “constructivo nuclear”, surge en torno a los tres años de vida y su centro de interés es “en algún lugar alguna vez”. Desde este modo la mente puede comprender como son las cosas, de forma impersonal, y pensar en problemas generales. El pensamiento y la emoción están presentes en igualdad. Este modo tiene dos subcategorías diferenciadas, hacia las que evoluciona, gracias a la interacción mantenida con el mundo físico y social, es decir, a través del aprendizaje espontáneo o deliberado, que es necesario para desarrollar destrezas específicas: a) El “modo constructivo intelectual”, da prioridad al pensamiento sobre la emoción. Es el propio del pensamiento científico, desapasionado e impersonal, y nos permite acumular conocimientos verificables. Cuando la mente está en éste modo, puede reconocer la realidad en proceso de cambio. b) El “modo constructivo sensible a valores” prioriza la emoción al pensamiento, y se centra en una experiencia transpersonal que depende de la imaginación. Estos dos “submodos” pueden considerarse “avanzados” y si no se favorecen o fomentan en el grupo social al que pertenece la persona, “la mayoría de los jóvenes no llegarán a uno de ellos” (p. 152).

El cuarto, y último modo, también se subdivide en dos tendencias: c) el modo “transcendente intelectual”, que aparece en torno a los nueve años, su centro de interés no está vinculado con el contexto, sino que está “fuera del tiempo y el espacio” y se apoya en el interés por las relaciones entre las cosas, no por las “cosas” en sí mismas. Este modo se corresponde con el “paso de las operaciones concretas a las formales (Piaget, 1978), en donde el sujeto pasa de una inteligencia lógico-concreta a una inteligencia lógico-formal con la aparición del pensamiento hipotético-deductivo” (Martínez & Nortes, 1994). Es lo que denominamos ser sistemático, porque el sistema es el método de explotar las relaciones y “estar seguro” acerca de ellas. Su objetivo es delimitar o demarcar un problema y centrarse en él. d) El modo “transcendente sensible a valores”, que de igual forma está fuera del tiempo y el espacio, pero prioriza la emoción; es lo que se denomina “contemplación”. Y es una experiencia auto-



transcendente. Es un modo en el que se abandonan los propósitos, y permite “el crecimiento y buen orden de la vida emocional” (Donaldson, 1996).

Los modos “puntual” y “lineal”, que se denominarían “el sentido humano” de la existencia en el mundo, son iguales en todas las culturas. El modo “constructivo” es el que denominamos “sentido común” y varía en las diferentes culturas, que toleran distintos tipos de incompetencias de las personas. Y el modo “transcendente” es una experiencia “elevada” de la mente que solo es accesible para algunas personas que dirigen sus esfuerzos a cultivarlo. El desarrollo de la mente humana se produce mediante la expansión del repertorio o la adicción de nuevos modos, el aprendizaje de nuevos tipos de competencia dentro de cada modo de la mente, y el control regulatorio del repertorio que se posee. La mente avanza en los modos, de forma natural, hasta el “constructivo nuclear”, pero su desarrollo está en función de las experiencias y decisiones de la persona, en la cultura a la que pertenece. Así, un adulto que funcione con normalidad debe tener los tres primeros modos, que se consideran “nucleares”, en su repertorio, y debe poder utilizarlos con libertad. A partir de los modos “nucleares”, las personas pueden hacer que su mente se desarrolle hacia el “sensible a valores”, o hacia el “intelectual”, aunque se necesita “cierto nivel de seguridad personal” para alcanzarlos.

Un profesor debería poder utilizar con libertad sus tres modos “nucleares” de la mente, y encontrarse en evolución hacia los modos “avanzados”, para afrontar la tarea de contribuir al desarrollo de la mente en seres humanos más jóvenes. De esta forma, la intervención educativa más apropiada, es la centrada en el joven, teniendo en cuenta las diferentes perspectivas que conviven en él; la actual, la pasada, en la que “mira” hacia atrás viendo lo que la educación le negó y le ofreció, y la futura. Además, los profesores deben estar preparados para este tipo de educación centrada en el alumno, porque existe un riesgo de que los jóvenes se acomoden al “papel de novato”, que no potenciaría su desarrollo mental. Deben ayudar a los alumnos a generar propósitos por sí mismos, sin dejarlos solos, para proporcionarles nuevos desafíos que estén

graduados, es decir, que no estén fuera de su alcance, pero tampoco excesivamente cercanos a un recorrido conocido para ellos.

Para adoptar esta postura, de empatía, el profesor debe considerar que los alumnos son “pensadores” (Bruner, 1997); que tienen perspectiva propia en el proceso de aprendizaje y construyen un “modelo” del mundo, o que son “conocedores”; capaces de distinguir el conocimiento personal y lo “que se da por conocido” en una cultura, es decir, de “gestionar el conocimiento objetivo” aproximándose al conocimiento que tenemos, de los autores pasados, a lo largo de la historia. Sin embargo, parece que no todos los profesores tienen esta visión sobre la mente de los aprendices, ya que se ha observado (Bruner, 1997) que: a menudo piensan que son “aprendices imitativos”, reproductores de un modelo que observan (modelado) y que son capaces de seguir los objetivos del adulto, o que “aprenden de la exposición didáctica”, de los hechos, principios y reglas de acción, y a partir de ellos son capaces de “saber como” hacer algo. Las dos primeras concepciones sobre los alumnos, “pensadores y conocedores”, manifiestan una comprensión de las mentes humanas, como capaces de mantener creencias e ideas, y de desarrollar el “intercambio intersubjetivo”, entre las mentes. Mientras que las dos últimas concepciones, “aprendices imitativos e interpretativos”, manifiestan una comprensión la mente con un desarrollo por fases, de tal forma que hasta que la persona no tiene cierta edad, la mente no está desarrollada, y por eso el aprendiz “no sabe”, un contenido cognitivo, o “no sabe hacer”, un contenido procedimental.

Según Bruner, no se puede rechazar ninguna de las visiones sobre la mente de los alumnos, puesto que todas ellas tienen algo de acertado en su planteamiento: las habilidades y capacidades cultivadas, la acumulación de conocimiento, el conocimiento que depende de la perspectiva y es compartido y negociado, y el reconocimiento de una relación entre el conocimiento fiable del pasado y lo que aprendemos en el presente. Sin embargo, es importante que se produzca una integración de las cuatro visiones, porque situándose solo

en una de ellas, se corre el riesgo de trasladar esa única visión como modelo de la mente a los alumnos, y estos a su vez aplicarán este modelo en su aprendizaje de las mentes de los otros.

Las visiones “aprendices imitativos e interpretativos”, pertenecen al conjunto de “teorías externalistas” (Bruner, 1997) basadas en la investigación sobre lo que los adultos pueden hacer desde el exterior para que los niños aprendan. Mientras que las visiones “pensadores y conocedores”, consideradas “teorías internalistas” (Bruner, 1997), parten de la investigación sobre lo que los adultos se han aplicado a sí mismos, para aplicarlas a los aprendices. En estas teorías el énfasis es “intersubjetivo”, puesto que consideran que los niños deberían ser conscientes de cómo aprenden y de lo que saben, es decir, de su conocimiento.

El desarrollo de la inteligencia y la conciencia no depende solo de un conjunto de predisposiciones innatas, o de un complejo funcionamiento cerebral, sino que es consecuencia de las “múltiples habilidades” que la persona es capaz de poner en marcha, mediante la “interacción con otros individuos y la cultura” en la que aprende. Así, la educación es la herramienta que va a posibilitar el desarrollo de la mente y la inteligencia, que potencialmente puede alcanzar “modos avanzados” desde la infancia. Por tanto, los profesores deberían potenciar, mediante el intercambio “intersubjetivo” y el conocimiento de las mentes de sus alumnos, que estos logran el mayor desarrollo de sus capacidades mentales; a través de su conciencia y de la construcción de modos de la mente más complejos. Sin embargo, para este cometido, los profesores necesitan que su nivel de conciencia, su mente, haya alcanzado la “intersubjetividad” y el equilibrio entre los “modos constructivos”.

### Investigación con profesores

Los estudios sobre las concepciones de la inteligencia y la mente en los profesores de Secundaria, manifiestan que se corresponden con modelos

anteriores, que han sido superados por la investigación, por lo que sus concepciones no han integrado los modelos explicativos más actuales. El estudio de Cabezas & Carpintero (2007), que abordó tres aspectos fundamentales; “las ideas estereotipadas que comúnmente se asocian a la inteligencia, qué es la inteligencia y cuál es su naturaleza, y las manifestaciones cognitivo-conductuales de la inteligencia” (p. 135), obtuvo como conclusiones que:

- El concepto de inteligencia manifestado por los profesores, de forma implícita, no se correspondía con las teorías actuales de la inteligencia.
- Los estudiantes para profesores en formación, parecían tener una teoría de la inteligencia más modificable que los profesores en ejercicio, pero ambos grupos manifestaban una teoría vinculada al planteamiento “externalista” (Bruner, 1997), y centrada en los estereotipos intelectuales del individuo.
- Las concepciones, o modelos de la mente, que los profesores tienen de sus alumnos, se trasladan al aprendiz formando parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma que éste los incorpora en su teoría sobre las otras mentes; integrando las concepciones y patrones de relación para el intercambio intersubjetivo, según las pautas de los profesores.

Así, para estos autores (Cabezas & Carpintero, 2007) los profesores deberían reflexionar sobre su concepto de inteligencia y la correspondencia que tiene con las actuales teorías, para poder “alcanzar un concepto de inteligencia más flexible y multidimensional” (p. 140), que incrementara en los alumnos las posibilidades de aprendizaje y desarrollo mental.

De este modo, la siguiente tabla-resumen, expone las concepciones de la inteligencia y de la mente de los profesores, que representan un modelo más flexible y podrían favorecer el aprendizaje:

Tabla 2.1. Concepciones de la inteligencia y la mente de los profesores que podrían favorecer el aprendizaje.

<b>Concepciones que podrían favorecer el aprendizaje</b>
La inteligencia es modificable y tiene un potencial de desarrollo (Vygotsky, 1982) (Maturana & Pörksen, 2004)
La inteligencia es multidimensional. Existen varios tipos de inteligencia (Gardner, 1983)
Se manifiesta en todo tipo de situaciones, porque esta distribuida en el contexto de interacción de la persona (Bruner, 1997)
Tiene su base en el mundo interno de la persona, externo y ambos (Vygotsky, 1982) (Sternberg, 1988)
La inteligencia se desarrolla en una comunidad de aprendices (Vygotsky, 1982) (Bruner, 1997)
El alumno puede desarrollar la conciencia sobre sus acciones (Damasio, 2011)
Los adolescentes son capaces de construir en su mente problemas generales y buscar soluciones (modo constructivo y trascendente de la mente) (Donaldson, 1996)
Los alumnos son “pensadores” y construyen su propio modelo del mundo, a partir del diálogo y la colaboración con otros (Bruner, 1997)
Los alumnos elaboran sus propias teorías sobre la mente y la inteligencia de otras personas (Bruner, 1997)
Los alumnos <i>son conocedores</i> y aprenden a gestionar <i>su conocimiento objetivo</i> para interpretarlo (Bruner, 1997)
Para desarrollar su mente los alumnos deben ser conscientes de su conocimiento y de cómo lo adquieren; <i>intersubjetividad</i> (Bruner, 1997)

Para que el profesorado de Secundaria opte por un modelo de la inteligencia, más flexible y multidimensional, deberá incorporar a sus concepciones, los conocimientos actuales sobre la inteligencia y la mente. Por lo que será necesario, que en primer lugar el profesor explicita sus concepciones, para tener conciencia de cómo contribuyen al desarrollo mental de sus alumnos, después reflexione sobre ellas, y por último incorpore a sus concepciones, a través de su formación, nuevos conocimientos sobre la enseñanza-aprendizaje que se traducirán en una mejora de sus prácticas educativas. De modo que los programas de formación del profesorado y los profesores de universidad, que forman parte de ellos, deben desarrollar los nuevos conocimientos y la posibilidad de explicitar las concepciones implícitas y reflexionar sobre ellas, para preparar a los futuros profesores de Secundaria.

### 2.3 Concepciones del desarrollo en el adolescente

Algunas de las concepciones que los profesores construyen en su realidad educativa, están relacionadas con el desarrollo de sus alumnos, en sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. Además de sobre la inteligencia y del desarrollo de la mente, los profesores tendrán concepciones sobre las características personales de sus alumnos.

En la etapa educativa de Secundaria, los alumnos se encuentran en un período de desarrollo denominado “adolescencia”, caracterizado por numerosos cambios físicos, cognitivos, de identidad, conductuales, emocionales y afectivos. Un breve repaso por los cambios más importantes de esta etapa, pone de manifiesto que la adolescencia es una transición desde el mundo infantil al mundo juvenil que desemboca en un largo tiempo de juventud, en el que se construyen aspectos importantes de la forma de ser, y destinado a descubrir y experimentar. Un periodo en el que las influencias educativas todavía tienen peso, de forma que esta etapa está condicionada por las oportunidades y acontecimientos externos (Funes, 2003).

Los adolescentes no están preparados para prestar la atención que cualquier adulto considera “normal”, ni para decidir tan eficazmente ni para contener algunas de sus respuestas automáticas. Porque el “desarrollo cerebral”, en lo referente a “las funciones intelectuales como la atención selectiva, la toma de decisiones o la inhibición de respuestas, no termina antes de la adultez temprana” (Coll, 2010, p. 14). Sin embargo, “los adolescentes son los procesadores más eficaces de la información, lo que supone mayor capacidad de procesamiento” (Coll, 2010, p. 17), por esta razón es posible trabajar con ellos utilizando mucha información y fomentando “habilidades metacognitivas”, que permiten la reflexión sobre cómo se está aprendiendo.

En esta etapa se produce un gran desarrollo de la “identidad”; “el adolescente se pregunta metafóricamente por ¿quién es?, ¿qué quiero ser?, y a qué

modelo parecerse” (Coll, 2010, p. 18), lo que proporciona una oportunidad al docente para acompañar ese proceso. Pero al mismo tiempo es importante el tipo de modelo que está desarrollando, porque el adolescente podrá servirse de él para la configuración de su identidad.

El “desarrollo emocional” del adolescente es un aspecto muy relevante a tener en cuenta ya que “en la población adolescente la inteligencia emocional juega un papel muy importante tanto en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, como en la cantidad y la calidad de las relaciones interpersonales” (Echevarría & López-Zafra, 2011, p. 9). En esta línea, la OMS (Organización Mundial de la Salud) ha incluido entre sus estrategias; la promoción de modos de vida saludables y el óptimo bienestar físico, social y psicológico del adolescente. Y se han identificado un conjunto de “habilidades para la vida”, basadas en las propuestas por la OMS, agrupadas en cinco áreas; social, moral, de desarrollo personal, cognitiva, emocional (Olivas et al. , 2008 citado en Pérez, 2010), que deberían desarrollarse en la Educación Secundaria.

Por esta razón, es importante que los profesores de Secundaria, desde su formación, consideren los cambios en sus alumnos, fruto del desarrollo, y presten especial atención a las variables psicológicas vinculadas con la regulación emocional y el desarrollo afectivo-social en los adolescentes. De forma que puedan potenciar los factores protectores y amortiguar los factores de riesgo, aunque esto les exija una alta motivación y trabajo. Porque, el desarrollo de habilidades y competencias en los adolescentes revierte tanto en la salud y bienestar del individuo, como en las relaciones que entabla en diferentes contextos sociales (Pérez, 2010).

Los estudios sobre las concepciones que tienen los profesores de los alumnos de Secundaria, se centran en la percepción sobre sus actitudes y comportamientos. Así, en el estudio de Echevarría & López-Zafra (2011) realizado con 97 adolescentes de ambos sexos y edades comprendidas entre los 12 y los 19 años, se concluye que las valoraciones de los profesores se

relacionan con sus percepciones sobre los alumnos; de forma que tienen valoraciones más positivas hacia los alumnos que perciben con “inteligencia emocional” y “alta autoestima”, que hacia los que perciben como “agresivos”. Y estas mismas valoraciones refuerzan el comportamiento esperado en los alumnos. Se han identificado diferencias de género en la percepción de los alumnos, porque “los profesores perciben a los chicos con un mayor control de los impulsos, más relajados y calmados a la hora de trabajar bajo presión”, y a las chicas “con más habilidades interpersonales y mayor manejo del estrés” (Fernández, Bermejo, Sainz, Llor, & Hernández, 2011, p. 62). Además, cuando “los chicos se comportan de manera contraestereotípica, van a ser aún más valorados positivamente que las chicas (Echevarría & López-Zafra, 2011, p. 18). Es decir, que los profesores tienen percepciones más positivas hacia los chicos, especialmente cuando se distancian del estereotipo masculino.

La percepción del profesorado sobre sus alumnos, influye en su desarrollo emocional dentro del entorno escolar. Porque las “etiquetas” que se les asigna, según la visión positiva o negativa que el profesor tiene de ellos, determina las valoraciones que van a recibir. Los profesores suelen elaborar sus primeras impresiones atendiendo, por orden, a cuatro categorías del alumnado: académicas, psicológicas, sociales y físicas (Guil, 1997). Y a partir de estas impresiones sobre los alumnos, construyen una concepción de sus habilidades, destrezas, y posibilidades de desarrollo y éxito académico, que condiciona su actuación. Así, si el profesor “solo ve problemas”, y considera que “son personajes con tendencia a meterse en líos o que carecen de casi todo, o que destruyen su futuro”, su forma de actuar con ellos será diferente a si ve que “en algunas cosas saben más que nosotros y en otras tienen mucho que aprender, o que están aprendiendo a gestionar los riesgos” (Funes, 2003). Puesto que la investigación manifiesta “el desfase entre las necesidades adolescentes y el medio escolar en secundaria” (Coll, 2010, p. 13), resulta necesario que los profesores integren las posibilidades de éxito en la relación educativa con el adolescente, que aumentarán en la medida en que tengan interés por saber como es y descubrir las lógicas que explican su conducta (Funes, 2003).



Las concepciones que los profesores tienen sobre los adolescentes no son reconocidas ya que desde la reforma educativa en Secundaria (LOGSE, 1990) proceden de “la obligación de aceptar (a veces a regañadientes) que el alumnado está en una etapa de la vida que hay que tener en cuenta” (Funes, 2003). Pero el desarrollo humano pasa por etapas, que tienen sus propias características y éstas deben ser reconocidas por los profesores que intervienen en ellas, no como una obligación, sino como una preparación para afrontar la tarea educativa de “acompañamiento” en el desarrollo personal. En este sentido, los profesores deberían reflexionar sobre sus concepciones del desarrollo, “para comprobar si la ideología que está presente en los juicios o percepciones que tienen sobre sus alumnos, va a influir, y de qué manera, en el comportamiento de estos” (Echevarría & López-Zafra, 2011, p. 19). Así, si los profesores son conscientes de sus concepciones sobre el desarrollo adolescente, las posibilidades de establecer con ellos una relación equilibrada aumentarán exponencialmente.

A modo de resumen, se presentan en la siguiente tabla, algunas de las concepciones del desarrollo que podrían favorecer el aprendizaje de los alumnos, porque integran las características que los profesores deberían tener en cuenta sobre la etapa adolescente:

Tabla 2.2 Concepciones del desarrollo en el adolescente que podrían favorecer el aprendizaje.

<b>Concepciones favorecen</b>
El adolescente está en desarrollo por eso sus capacidades intelectuales pueden ser cada vez mejores (Coll, 2010)
Las funciones intelectuales de atención selectiva, toma de decisión y concentración, aun no están desarrolladas completamente, por eso hay que ayudarlo (Coll, 2010)
El adolescente necesita que se le ayude a encontrar su identidad.
Los cambios emocionales son propios de su edad, y también que le afecten las crisis de amistad (Coll, 2010)
Es importante tener en cuenta en clase las emociones y trabajar con ellos sus asuntos de relación social (Echevarría & López-Zafra, 2011)
La etapa de la adolescencia es compleja pero es muy interesante trabajar con ellos (Funes, 2003)

Como se analizará en el Capítulo 3, la “consideración que el profesor tiene de sus alumnos”, en la que se incluyen sus concepciones sobre el desarrollo del adolescente, va a condicionar el tipo de relación que establece con él. Si esta relación resulta exitosa el aprendizaje del alumno adolescente mejorará y el profesor obtendrá satisfacción, pero si la relación es conflictiva, se pondrá en peligro el aprendizaje del alumno y el bienestar del profesor. Por esta razón, el análisis de las concepciones sobre el desarrollo en la adolescencia, es fundamental para la acción docente en esta compleja etapa educativa.

## **2.4 Concepciones del aprendizaje y la enseñanza**

Aunque se ha mostrado la relevancia de las concepciones sobre la inteligencia y el desarrollo de los alumnos de Secundaria, los estudios sobre los profesores se han centrado en analizar sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo & Pérez, 2009; Pozo et al., 2006; Doménech et al., 2006). Algunos de estos estudios, consideran ambos procesos de forma conjunta porque en función de sus creencias sobre el aprendizaje, los profesores desarrollan un modelo de enseñanza.

Sin embargo, a pesar de reconocer que la enseñanza-aprendizaje forma parte de un proceso único, que se da tanto en el alumno como en el profesor aprendiz, en este estudio se considera su análisis por separado. De tal forma, que se investiga por una parte en las concepciones del aprendizaje que tienen los profesores y por otra en sus concepciones de como debe ser la enseñanza. Además, se ha encontrado que, la influencia que tiene en las concepciones, la comprensión del conocimiento, es muy alta. Por lo que se ha establecido un apartado específico para analizar las concepciones del conocimiento, o epistemológicas, que tienen los profesores de Secundaria, ligadas a sus concepciones de aprendizaje y de enseñanza.

### **2.4.1 Concepciones del aprendizaje**

Las investigaciones que ponen su foco de atención sobre las concepciones del aprendizaje de los profesores, son escasas, según la revisión realizada por Fives & Gill (2015), porque muchos de los estudios no analizan las concepciones de aprendizaje y las de enseñanza por separado, y otros, analizan las concepciones de aprendizaje, sólo sobre un área específica de conocimiento (por ejemplo las ciencias). Así, los estudios, internacionales, se han centrado más en la perspectiva “epistemológica” (concepciones sobre la naturaleza del conocimiento), que en el aprendizaje de forma general. Sin embargo, en España, la investigación se han situado en el “contexto de la historia cultural del aprendizaje como actividad social” (Pozo et al., 2006, p. 33). De modo que, para analizar las concepciones sobre el aprendizaje de los profesores, es necesario comprender la evolución que ha tenido el concepto de aprendizaje.

#### El aprendizaje

El significado de “aprendizaje” ha evolucionado en el siglo pasado, especialmente en sus últimas décadas, como consecuencia de la fructífera investigación sobre los procesos de cognición en el ser humano y los procedimientos para aprender de los niños. Desde la primera infancia, las personas tienen capacidad para razonar y pueden aprender prácticamente cualquier cosa con voluntad y esfuerzo, aunque carezcan de conocimientos y experiencia. “Pero cuando tienen que aprender sobre temas que les son ajenos, necesitan desarrollar estrategias de aprendizaje intencional” (Coll, 2010, p. 41).

“El aprendizaje se define como un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como consecuencia de la experiencia de esa persona” (Mayer, 2004, p. 3). Es algo que se adquiere, se conserva, “gracias a distintos tipos de memoria como la declarativa, procedimental, emocional, lingüística, visual, auditiva, táctil, etc., y que puede perderse, olvidarse o difuminarse” (Coll,

2010, p. 34). Por tanto, la premisa más importante del aprendizaje es que supone un “cambio” que va a modificar, transformar o variar, las estructuras del ser humano para aprender.

Desde la perspectiva de los cambios, orgánicos, que se producen en la estructura cerebral, los distintos tipos o formas de aprendizaje producen diversos cambios que desarrollan el cerebro (Ortíz, 2012): el “aprendizaje por modelos” consume mucha más glucosa en el Hemisferio derecho, responsable de estímulos novedosos, sin embargo, una vez que está bien conexionado cerebralmente es el hemisferio izquierdo el que lo pone en marcha. El “aprendizaje por repetición” de conductas, activa principalmente la corteza promotora y la corteza inferior izquierdas. El “aprendizaje por visualización” de hechos, objetos y procesos, implica especialmente al área de la corteza parietal derecha, responsable del procesamiento de estímulos espaciales. El “aprendizaje por imitación”, es el más común y temprano en el desarrollo cerebral, el que utilizan los bebés como mecanismo de conocimiento de su entorno. Se lleva a cabo mediante las neuronas en espejo, estas neuronas curiosamente se encuentran en la corteza promotora y muy distribuidas cerebralmente. El “aprendizaje por acción”, que se adquiere a través de la experiencia y la práctica, aunque es muy difícil de analizar, el resultado final es que el sujeto adquiere unas habilidades motoras que hacen su conducta mucho más eficiente. La estructura implicada es el cerebelo a través del núcleo dentado. El “aprendizaje perceptivo-motor”, que permite tomar la decisión de iniciar un movimiento, podría estar asociado con la actividad de las neuronas de la corteza promotora, prefrontal dorsolateral y la corteza parietal posterior.

Además, se considera que si se asocian diferentes tipos, procesos, de aprendizaje, el desarrollo cerebral es más globalizado. Teniendo en cuenta que “retenemos en la memoria el 10% de lo que leemos, el 20% de lo que oímos, el 30% de lo que vemos, el 90% de lo que hacemos” (Ortíz, 2012). Por lo que, desde el punto de vista del desarrollo cerebral; el aprendizaje modifica la estructura física del cerebro, organizándolo y reorganizándolo, y las “distintas

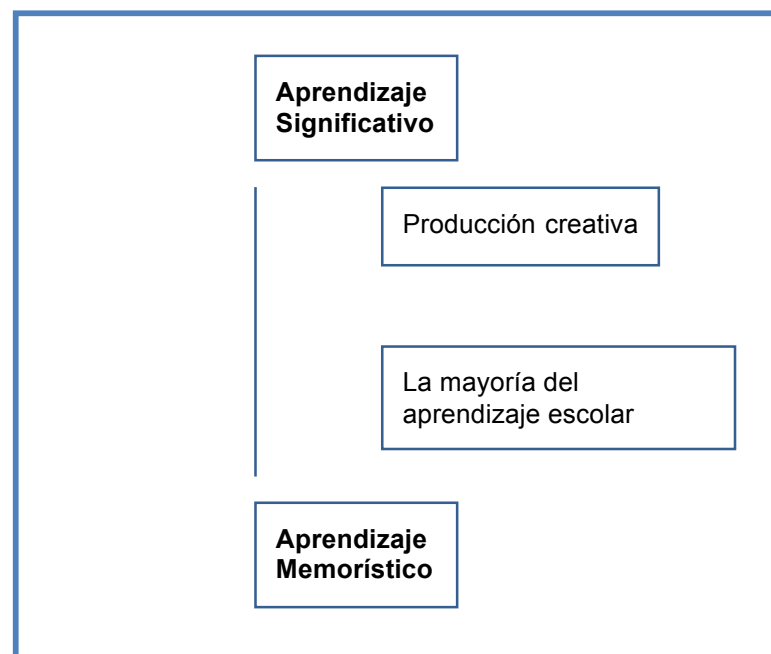
partes del cerebro pueden estar listas para aprender en diferentes momentos” (Coll, 2010, p. 41). Ya que existen varios “procesos de aprendizaje”, que están potenciando distintas partes de la estructura cerebral, y que se pueden utilizar de forma simultánea o complementaria.

Por otra parte, el cambio que supone el aprendizaje en la estructura cognitiva, se ha valorado desde distintos puntos de vista, según el momento histórico. Así, para Mayer (2010), se puede observar la controversia desde principios del siglo XX, porque inicialmente (primera mitad del siglo XX), se definía como un “cambio en el comportamiento; reforzamiento o debilitamiento de la asociación entre un estímulo y una respuesta” (teorías conductistas del aprendizaje) y el profesor debía aplicar premios o castigos, sin importar en que momento el aprendiz recibía retroalimentación sobre la tarea que estaba realizando. Posteriormente, en los años 60 y 70, surgió una visión alternativa; “la adquisición de la información”, consistente en almacenar información en la memoria y recuperarla con posterioridad, en la que el profesor presenta la información y el alumno la recibe, incorporando cierta “retroalimentación” en el proceso, pero sin el suficiente tiempo para que alumno incorpore profundamente la información. Y en un tercer momento, años 80, se planteó la “construcción del conocimiento”; considerando que el alumno “construye activamente una representación mental” con sentido, mientras el profesor guía al alumno en su proceso constructivo facilitándole la actividad consciente para aprender, con el objetivo de que el aprendiz produzca su cambio en el conocimiento a través de su experiencia.

Desde el “paradigma de la adquisición de la información” y la “teoría de la Asimilación”, Ausubel (1968) consideró que cuando se asimilan nuevos conceptos, organizándolos en la estructura cognoscitiva el “aprendizaje es significativo”. Y posteriormente algunos autores han continuado integrando y desarrollando su teoría, dejando algunas evidencias que contribuyen a la mejor comprensión de los complejos procesos para aprender. Entre ellos Novak, (1991), que investigó en torno a tres factores clave: 1) El “aprendizaje

significativo implica la asimilación de nuevos conceptos y proposiciones en estructuras cognoscitivas ya existentes, que resultan en consecuencia modificadas”. 2) La organización jerárquica del nuevo conocimiento en la estructura cognoscitiva existente. 3) “El conocimiento adquirido por aprendizaje memorístico que no se asimilará en las estructuras cognoscitivas ni modificará las estructuras de proposiciones ya existentes” (p. 216). En su investigación, Novak (1991) puso de manifiesto que la práctica de la enseñanza “aparta a los alumnos del aprendizaje significativo empujándolos hacia una forma de aprendizaje esencialmente repetitiva”. Y que esta forma de aprender es empobrecedora (p. 218). Desde su punto de vista, la enseñanza en la escuela no asume el aprendizaje significativo como base, porque la “presión de una evaluación y educación inadecuadas” (p. 219) impiden a los estudiantes avanzar en el continuo entre aprendizaje memorístico y significativo (como muestra el siguiente esquema):

Figura 2.4: Figura 3. Continuo memorístico-significativo.



(Novak, 1991, p. 219).

A partir de estas aportaciones, otros autores han realizado constantes revisiones y mejoras en la comprensión del “aprendizaje significativo”, para contribuir a su desarrollo efectivo dentro de la enseñanza. Porque este modelo revolucionó la concepción del aprendizaje que se había sostenido hasta el momento, y que se basaba fundamentalmente en el “aprendizaje memorístico”.

El “aprendizaje significativo” implica tres procesos cognitivos; la “selección, la organización y la integración” (Mayer, 2010), a través de los cuales se produce la construcción del conocimiento. Pero en esta construcción, “el aprendiz es un elaborador de sentido y el profesor un orientador que ayuda al estudiante cuando intenta comprender como realizar las tareas académicas” (p. 42). Para que el “aprendizaje significativo” sea posible, son necesarias tres condiciones (Mayer, 2010): que el alumno atienda a la información relevante (seleccionar), que construya conexiones internas (organizar), que construya conexiones externas (integrar). Si no se cumple la primera condición se puede considerar que no hay “aprendizaje significativo”, la retención será pobre y la transferencia también. Si se cumple la primera pero no la segunda, no habrá “entendimiento”; la retención será buena pero la transferencia será pobre, de la misma forma que si se cumplen las dos primeras pero no la tercera condición. Por tanto, el “aprendizaje significativo” solo será posible si se cumplen las tres condiciones.

El “aprendizaje significativo conduce a la transferencia” (Mayer, 2004, p. 5), que consiste en la utilización del aprendizaje en otras situaciones diferentes a la que se experimenta de forma original. La “transferencia” es “el efecto del aprendizaje previo sobre uno nuevo o sobre la resolución de un problema” (Mayer, 2004, p. 5), y requiere: el conocimiento y la comprensión de los principios que pueden aplicarse a otras situaciones, la proyección más allá del “contexto” en el que se ha aprendido y el “conocimiento condicional” de cuando puede utilizarse.

Por otra parte, el aprendizaje está “situado”, porque se produce en el contexto de interacción de la persona y consiste en un proceso de “construcción de

significados y atribución de sentido hacia esos significados por parte del aprendiz”, de forma que sean “compatibles con los significados culturales” (Coll, 2010, p. 37). Es un fenómeno comunitario y “cooperativo”, en el que los aprendices aprenden gracias a su “participación en actividades conjuntas” y se apropian de los recursos de la cultura (Rogoff, 1993). Y es un proceso en el que el aprendiz va transformando a través de sus continuas representaciones, su propia forma de “ver el mundo”, desarrollándose y creciendo como persona.

Los alumnos de Secundaria son capaces, por su momento de desarrollo, de aprender por sí mismos, de revisar lo que aprenden, de solucionar y generar problemas de aprendizaje. Además, “los aprendices tienen más éxito en el aprendizaje si son conscientes de sí mismos como aprendices y pensadores” porque “necesitan comprender qué significa aprender, quiénes son como aprendices, y cómo planificar, revisar y reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros” (Coll, 2010, p. 41). En esta concepción de los aprendices como “pensadores”, un amplio número de autores se “han centrado en describir cómo los alumnos llegan a ser reguladores de su propio aprendizaje” (Vidal-Abarca, García, & Pérez, 2010, p. 53), definiendo el “aprendizaje autorregulado” como un proceso en el que se activan las cogniciones, conductas y afectos, para orientarlos al logro de las propias metas. Así, puesto que, la “transferencia” permite mejorar las estrategias de resolución de problemas, para enfrentarse a los fracasos, y construir sobre los éxitos anteriores”, los profesores de Secundaria podrían contribuir a estos procesos, de autorregulación y transferencia, apoyando la persistencia en los alumnos, dirigiendo su atención, estructurando sus experiencias y regulando los niveles de complejidad y dificultad de la información (Coll, 2010).

Favorecer la “transferencia”, el “aprendizaje significativo” y los cambios productivos en el comportamiento de modo permanente, requiere desarrollar el “aprendizaje autorregulado”, a través de “métodos intrínsecos o de automotivación”, e infundir un sentimiento de “motivación intrínseca”, que impulse al aprendiz cuando se enfrente a nuevas tareas académicas (Mayer,



2004). Llevar a cabo una “participación guiada” (Rogoff, 1993), para que se produzca la apropiación de los aprendizajes a través de la transferencia gradual de las metas, influidas por los valores sociales. Y facilitar que el aprendiz sea responsable de situarse a sí mismo en disposición de aprender, “intersubjetividad”, con un papel activo y realizando una búsqueda de los apoyos en las tareas y actividades socialmente organizadas. En este sentido, favoreciendo el “aprendizaje colaborativo y cooperativo”, que se producen en la interacción entre las personas, se potenciaría el desarrollo de la participación y de la autorregulación del aprendiz, puesto que esos tipos de aprendizaje están basados en el trabajo en la “Zona de Desarrollo Intermental” (ZDI) con el profesor (Mercer, 2001), y en la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), con los compañeros (Vygotsky, 1982).

Teniendo en cuenta los avances en la investigación sobre el aprendizaje, en la siguiente tabla-resumen, se exponen las concepciones que podrían favorecer el aprendizaje “significativo”, “transferible”, “autorregulado” y “situado”:

Tabla 2.3. Concepciones que favorecen el aprendizaje “significativo”, “transferible”, “autorregulado” y “situado”.

El aprendizaje se adquiere y desarrolla, se conserva y puede perderse o difuminarse (Coll, 2010)
El aprendizaje produce cambios que transforman las estructuras del ser humano para aprender. Estos cambios están sucediendo permanentemente (Mayer, 2004)
Existen varios tipos o procesos de aprendizaje que desarrollan de forma complementaria distintas áreas cerebrales (Ortíz, 2012)
El aprendizaje se construye a partir de las experiencias vividas (Mayer, 2004)
Los conocimientos o informaciones deben ser representados mentalmente por el aprendiz, de forma consciente (Coll, 2010)
El aprendizaje implica la selección, la organización y la integración del conocimiento (Mayer, 2010)
El aprendiz debe desarrollar un sentido de utilidad de lo que aprende; “Conocimiento condicional” (Mayer, 2004)
El éxito en el aprendizaje se produce cuando el aprendiz es capaz de proyectar lo que ha aprendido en un contexto diferente (Coll, 2010)
El aprendizaje es una transformación continua de la visión que se tiene del mundo (Coll, 2010)
El aprendizaje que se produce gracias a la participación guiada y la colaboración favorece la negociación y la apropiación de significados por parte del aprendiz. (Rogoff, 1993)

### Investigación con profesores

En la investigación de las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje, analizan las creencias internas de los profesores, que se manifiestan en distintas situaciones prácticas. Entendiendo que son representaciones individuales, que se adquieren por procesos de aprendizaje implícito, en los contextos de desarrollo de la persona. Así, se consideran tres componentes principales: “las condiciones”, “los procesos del aprendiz” y “los resultados” (Pozo et al., 2006), que caracterizan la teoría implícita sobre el aprendizaje, que tiene un profesor. En función de estos tres componentes, las concepciones de los profesores se agrupan en tres teorías en las que parecen situarse, cuando se les plantean situaciones prácticas de enseñanza; “teoría directa”, “teoría interpretativa”, “teoría constructiva”.

Figura 2.5: Adaptado de Cuadro 2. Diferencias de las tres teorías implícitas.

	<b>Tª directa</b>	<b>Tª interpretativa</b>	<b>Tª constructiva</b>
<b>Condiciones del aprendiz y aprendizaje</b>	Predicen el tipo de aprendiz y sus resultados	Introducen distorsiones indeseables	En función de ellas la persona atribuye distintos significados a la realidad.
<b>Procesos del aprendiz</b>	Saber en sentido acumulativo  Copia de la realidad	Acumulación de conocimientos y uso de procesos mentales. (Teoría de la agencia interna)  Repetición, haciendo y practicando lo que se aprende.	Interacción de sistemas complejos.  Conciencia de procesos de aprendizaje por el aprendiz; metacognición.  Sin actividad del alumno no hay aprendizaje
<b>Los resultados</b>	Causalidad lineal	Causalidad lineal Meta del aprendizaje captar la realidad, el conocimiento “cierto”	Causalidad múltiple Conocimiento distintos grados de incertidumbre

(Pozo et al., 2006, p. 225)

Como se puede observar, las diferencias entre la “teoría directa” y la “interpretativa” son sutiles, puesto que parten de la misma premisa; “el aprendizaje consiste en una acumulación de conocimientos”, donde las condiciones del aprendiz tienen una influencia negativa en los resultados del aprendizaje. En estas dos teorías, la “atribución es externa”, porque la causa que atribuyen los profesores a los resultados, que no consideran positivos, procede del alumno; que no puede, no sabe, no quiere... Y no se valoran las múltiples causas que inciden en el proceso de aprender. Tampoco se considera que los alumnos pueden aprender mejor unos conocimientos que otros, o que para aprender determinados conocimientos necesitan más tiempo, más ayuda, etc. Los profesores que tienen estas concepciones corren el riesgo de frustrarse ante los resultados de los alumnos, porque su concepción implica que si no alcanzan el conocimiento “cierto”, propio de la “teoría interpretativa”, la realidad escapa a su control.

Por otra parte, los profesores que tienen una concepción más próxima a la “teoría constructiva”, reconocen la multicausalidad en el proceso y los resultados de aprendizaje. Entienden mejor las distintas interpretaciones por parte de los alumnos, y sus procesos. Y se frustran con menor frecuencia, porque consideran que no siempre los resultados van a satisfacerles, y que pueden cambiar en función del tipo de conocimiento.

Además de estas tres teorías, se consideró una cuarta teoría explicativa, denominada “posmoderna”, que incorporaba la concepción de que el conocimiento está “situado”, y de que las actividades de enseñanza deberían estar en función de las características del aprendiz, y no del contenido a aprender. Por lo que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje sería el desarrollo de los procesos psicológicos, más que del desarrollo conceptual. Sin embargo, esta teoría no aparece “desarrollada”, porque los estudios sobre la presencia de dichas teorías, en las concepciones de los profesores, no recogen una evidencia sobre la “teoría postmoderna”.

Las concepciones de los profesores, exploradas en los estudios (Pozo et al., 2006; Martín, Martín, Mateos, Pérez, & Pozo, 2008), se analizaron en función de la frecuencia con la que utilizaban un tipo u otro de concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje cuando se les enfrentaba a dilemas que ocurrían en unos supuestos. Así, el análisis se centraba en cuál de las teorías; “directa”, “interpretativa” y “constructiva”, se situaban cada profesor. Los resultados, pusieron de manifiesto que ningún profesor optó por una única concepción en todas las respuestas. Por tanto, dependiendo del escenario o contexto de aprendizaje los profesores activaban diferentes representaciones. La “teoría interpretativa” fue a la que recurrieron los profesores, con mayor frecuencia, seguida de la “constructiva” (en un porcentaje del 38 %) y de la directa (en un 15%). Se observó que la “teoría constructiva” no era mayoritaria en la interpretación del aprendizaje (ya que no alcanzaba el 50%), a pesar de que este profesorado, había estado inmerso durante más de dos décadas en un discurso claramente constructivista (Pozo et al., 2006) desde el punto de vista teórico.

Para analizar las concepciones, del profesorado de Secundaria, se consideraron siete categorías; contenidos, conceptos, procedimientos, valores, dificultades de aprendizaje, organización social, y motivación. Se observó que los profesores tenían concepciones que no eran homogéneas ni respondían a un mismo patrón en todas las situaciones; puesto que en los objetivos de aprendizaje, las representaciones se correspondían, de forma equilibrada, con las tres teorías, y en el aprendizaje de conceptos, los profesores se identificaban mayoritariamente con la posición interpretativa. Además, en una valoración general, el mayor porcentaje del profesorado se situaba en una concepción “interconstructiva”, es decir, que se basan en la teoría “interpretativa” y en la “constructiva”.

Cuando se analizaron los perfiles docentes (Martín et al., 2008) para tratar de identificar si existían diferencias en función de su vinculación con aspectos como; “años de experiencia docente”, “especialidad”, “contexto sociocultural” y

“titularidad del centro”, no se encontraron diferencias relevantes. Y en los aspectos pedagógicos de los centros, se observó que si la “actitud hacia la participación” y la “diversidad” era positiva, había un mayor número de profesores “constructivos”. Al igual que en los centros de bajo rendimiento no había un porcentaje elevado de profesores “constructivos” y en los que tenían alto rendimiento sí.

La tendencia, explícita, observada en los profesores de Secundaria, hacia el “aprendizaje constructivo” (Pozo et al., 2006; Martín et al., 2008), se traducía, implícitamente, en una concepción del aprendizaje “memorístico”, “acumulativo” y como “reproducción”. Lo que manifestó la “falta de correspondencia” entre los modelos teóricos sobre el aprendizaje, reconocidos de forma explícita por el profesorado de Secundaria, y los modelos que forman parte de sus concepciones implícitas; “los profesores estudiados mantenían el modelo reproductivo del aprendizaje y la memoria, como un sistema de adquisición y recuperación fiel de la información, claramente opuesto a lo que hoy viene mostrando la investigación psicológica en dicha área” (Pozo et al., 2006, p. 287). Así, los estudios evidencian que las concepciones implícitas sobre el aprendizaje son menos constructivas que las explícitas, y por eso los profesores no desarrollan procesos constructivos de aprendizaje, en la práctica. Ya que, como se ha expuesto previamente, son las concepciones implícitas las que verdaderamente guían la acción del profesor.

Estas conclusiones manifiestan la escasa tendencia de los profesores de Secundaria al desarrollo de procesos de aprendizaje constructivos, en la práctica. De forma que, se observa la necesidad de que los profesores conciban el aprendizaje como un proceso de construcción de modelos de realidad, que supone la responsabilidad individual y la “participación comunitaria” del aprendiz, y que requiere del desarrollo de una “motivación intrínseca” para lograr las propias metas. Así mismo, su acción docente debería contribuir al aprendizaje para que sea “transferible” a situaciones de la vida cotidiana, ayudando a sus alumnos a comprender y conocer los principios

subyacentes que pueden aplicarse a las nuevas situaciones, y no a repetir de forma mecánica.

#### **2.4.2 Concepciones sobre el conocimiento**

La investigación relacionada con las concepciones, en las últimas décadas, ha identificado las epistemológicas, o del conocimiento, como cruciales para entender la enseñanza y el aprendizaje (Lunn, Walker, & Mascadri, 2015). Especialmente, porque se ha considerado que las concepciones del conocimiento, junto con las del aprendizaje y la enseñanza, explican las formas pedagógicas de proceder de los profesores en el currículum y en el aula.

En la definición de lo epistemológico, “hay un consenso general en que la epistemología personal refleja ampliamente el conjunto o las cogniciones individuales sobre conocer y el conocimiento” (Pintrich, 2002, citado en Lunn et al., 2015, p. 320). Así, el “Modelo del pensamiento epistemológico” (Kuhn y Weinstock, 2002, citados en Lunn et al., 2015), describe como los individuos se mueven por una autoridad externa, que les proporciona una mirada, “objetiva”, sobre como el conocimiento es construido y justificado mediante las evidencias evaluativas. Y como el conocimiento es inherentemente una construcción personal, de naturaleza “subjetiva”, que no necesita de evidencias externas. Este modelo explica una trayectoria de desarrollo que refleja el movimiento desde la mirada objetiva (absoluta) a la mirada subjetiva (múltiple). Y finalmente la coordinación del objetivismo y el subjetivismo para construir una evidencia basada en el conocimiento.

Por otra parte, la “teoría de la auto-autoría”, argumenta que en la medida en que los profesores empleen el pensamiento complejo, deberían ser capaces de evaluar las múltiples perspectivas (dimensión epistemológica), en el contexto de comprensión de las creencias personales (dimensión intrapersonal) y construir una saludable relación social (dimensión interpersonal) (Brownlee, Berthelsen, y Boulton-Lewis, 2010, citados en Lunn et al., 2015). La

epistemología personal del profesor influye directamente en los alumnos, porque el profesor representa la autoridad externa con respecto al conocimiento, proporciona a los alumnos una base sobre su comprensión y estrategias sobre como se adquiere. Así, sus concepciones epistemológicas inciden en los alumnos a través de “su práctica didáctica, sus metas, métodos y procedimientos de evaluación” (Pozo et al., 2006). Por eso, los profesores deben prestar atención a su propio pensamiento sobre el conocimiento, para poder contribuir al desarrollo de la epistemología personal de los alumnos, y las dimensiones relacionadas con su construcción (intrapersonal, interpersonal). Ya que, “comprender la importancia de la epistemología personal de los niños” podría prepararles para utilizar técnicas de valoración de la realidad, que fomenten “el desarrollo de la resolución de problemas en los niños, el pensamiento crítico y el razonamiento lógico” (Lunn et al., 2015, p. 328).

En este sentido, las concepciones que los profesores tienen sobre el conocimiento, su naturaleza y su adquisición, influirán directamente en la epistemología que construirán sus alumnos. Por lo que es necesario esclarecer, previamente, que se entiende por “conocimiento”.

### El conocimiento

En el análisis del “conocimiento” se han considerado tres aspectos fundamentales: su “naturaleza”, “la fuente del conocimiento” y su “adquisición” (Pozo et al., 2006).

La “naturaleza del conocimiento”, se comprende desde dos perspectivas: el conocimiento “absoluto” o “cierto”, cuando solo es posible desde una única visión o modelo, y el conocimiento “relativo” o “incierto”, cuando puede plantearse desde distintos modelos posibles. Por otra parte, la “fuente de conocimiento” puede ser “heterónoma”, cuando el conocimiento es externo al sujeto que conoce y reside en una autoridad, o “autónoma”, cuando el propio sujeto es el constructor del conocimiento.

Al considerar la “naturaleza” y la “fuente de conocimiento” como dos aspectos relacionados, la persona podría situarse en tres posiciones diferentes:

1. “Objetivista”. Si su creencia del conocimiento es especular; el “objeto” es una “cosa” independiente del sujeto. El conocimiento es “absoluto” y la fuente de donde procede es “heterónoma”.
2. “Relativista”. Si su creencia es que la “verdad” o “falsedad” de una afirmación no se puede establecer total ni parcialmente. Los problemas del conocimiento pueden tener diferentes soluciones y ninguna es mejor que otra. La fuente de conocimiento es “heterónoma” o “autónoma”.
3. “Constructivista”. Si su creencia es que el conocimiento es un juego o construcción en el que hay un polo “objetivo” y otro polo “subjetivo” y ambos se definen recíprocamente. Los problemas pueden estar más o menos definidos y no todas las soluciones son iguales. La fuente de conocimiento es “autónoma”.

Desde el punto de vista “constructivista”, el profesor tiene que asumir los principios de la relación entre el sujeto (alumno) y el objeto (conocimiento), (Zárate, 2002), y por tanto que el alumno tiene que hacer suyo el conocimiento que está fuera de él. Además debe asumir que el conocimiento es “variable, dinámico y vinculado con la razón” de forma que se deduce, explica, discurre, por medio de la facultad intelectual humana. Así, para que el alumno haga suyo el objeto del conocimiento, se le debe comunicar la importancia de la materia, investigando y preparando el tema dentro de un contexto significativo.

El tercer aspecto, la “adquisición del conocimiento”, es en el que la investigación ha puesto más atención por su relación con el aprendizaje y la enseñanza, considerando dos componentes: la “inmediatez del conocimiento”, se adquiere de forma más o menos “rápida, espontánea, fácil”. La “distribución del conocimiento”; lo poseen “expertos o personas “inteligentes” (conocimiento restringido), o “está uniformemente distribuido y vinculado a cierto innatismo (conocimiento compartido)” (Pozo et al., 2006, p. 247). Este aspecto también se relaciona con las tres posiciones anteriores: en la “objetivista” el conocimiento



es “restringido”, en la “relativista” el conocimiento puede ser “restringido o compartido”, y en la “constructivista” el conocimiento es “compartido”.

Desde un punto de vista evolutivo, se ha considerado que “conforme los niños y adolescentes se desarrollan, conocen cada vez más el funcionamiento de los procesos mentales” (Vidal-Abarca et al., 2010, p. 53). Estos hallazgos, dieron lugar a otro enfoque de estudio, que se aplica a las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje; “el enfoque de la metacognición”.

“La metacognición” se estudió originalmente, como “la capacidad que tienen los niños de estimar correctamente cuántos ítems van a recordar” (Flavell, 1971), que se denominó “metamemoria” y posteriormente, se ha estudiado desde dos formas básicas (Martí, 1995) :

- a) El “conocimiento metacognitivo”, que consiste en un conocimiento consciente y explícito acerca del propio conocimiento, como ejemplo, “saber que determinado tipo de tarea es más difícil que otra, darse cuenta de no haber entendido la explicación etc” (p. 10).
- b) El “control metacognitivo”, que alude a la regulación de los procesos y estructuras cognitivas. Este conocimiento, de carácter procedimental, no es necesariamente consciente e implica la planificación, supervisión, reajuste y evaluación (Vidal-Abarca et al., 2010).

Actualmente, la “metacognición” y su desarrollo, se analizan en los adolescentes, porque se ha estimado que aumenta considerablemente en este momento evolutivo (Vidal-Abarca et al., 2010). Los adolescentes son capaces de regular su proceso de aprendizaje, es decir, de “autorregularse”, como lo hace un profesor, en la realización de sus actividades académicas. Esto significa; establecer sus tiempos para la tarea, desarrollar estrategias que les permita realizarla con mayor eficacia, revisar el trabajo, introducir las mejoras necesarias, etc. y hacerlo de forma autónoma, sin la necesidad de la exigencia por parte de otra persona. Además, “también sabemos que gracias al

desarrollo del pensamiento formal, los estudiantes de Secundaria se muestran capaces de razonar como jóvenes científicos” (Vidal-Abarca et al., 2010, p. 67). Ya que “la adquisición del conocimiento científico incluye no solo la incorporación de información a la memoria, sino también la reorganización del conocimiento de forma coherente y útil” (Mayer, 2010, p. 371).

En este sentido, los profesores deberían tratar de desarrollar procesos de autorregulación en sus alumnos, especialmente porque “la investigación ha demostrado que cuando los estudiantes son instruidos en el empleo de estrategias eficaces que antes desconocían, aprenden a utilizar las estrategias por sí solos” (Vidal-Abarca et al., 2010, p. 56). Según estas evidencias, no es razonable que el profesor pretenda transmitir un conocimiento sin “digerir” a sus alumnos (Mayer, 2004), en el que no cabe ni la elaboración, ni el análisis, y sobre todo un conocimiento inamovible e imperturbable en el tiempo, que el profesor veterano, entiende como perenne, desde que comenzó transmitiéndolo a sus primeros alumnos. Sin embargo, parece que la mayor parte de los profesores dedican sus esfuerzos a enseñar conexiones E-R (Estímulo-Respuesta), en lugar de ayudar a los alumnos a construir hipótesis y generalizar aprendizajes (Mayer, 2004). Por eso, estos tienen grandes problemas para la “transferencia”, y la sensación del profesor es que no aprenden nada, mientras que el alumno cree que no avanza y siempre está aprendiendo una serie de conceptos que no están conectados y que no le sirven para lo siguiente.

### Investigación con profesores

Algunas investigaciones realizadas con los profesores han tratado de analizar sus concepciones sobre el conocimiento y su adquisición. Concluyendo que los profesores se muestran constructivistas (Pozo et al., 2006), probablemente como consecuencia de su propia madurez como aprendices. Sin embargo, en la práctica, no transfieren esta forma de considerar la “naturaleza del conocimiento”, a sus alumnos. Muchos profesores creen que el conocimiento

se encuentra parcelado en materias (Zapata & Blanco, 2007), y no comprenden o conocen las relaciones que existen entre la adquisición del conocimiento y aprendizaje, en términos globales. Es decir, que aunque los profesores reconocen el desarrollo cognitivo a través de la enseñanza de una materia, desconocen como contribuye a la cognición en general, y que las capacidades desarrolladas en un área de conocimiento se generalizan o transfieren a otras actividades.

La investigación ha puesto de manifiesto que cuando los profesores creen que el conocimiento es “incierto” e integrado es más probable que se empleen en el enfoque significativo para aprender, y que establezcan enlaces con los conocimientos previos, conecten ideas, y evalúen la información (Lunn et al., 2015). Pero cuando la importancia que el profesorado da al conocimiento se centra en los conocimientos de tipo conceptual relacionados con la materia, conocimiento “cierto”, se produce una desvinculación con los conocimientos pedagógicos. Así, en el estudio de Barrios & Ferreres (1999), en el que se observó la creencia, de los estudiantes para profesor, de que la experiencia como alumnos aporta el conocimiento necesario para enseñar, se constató en dichos estudiantes; una falta de habilidad para comprender lo que sucede, interpretar acontecimientos, generando alternativas que permitan construir conocimiento en la acción, y la falta de un fondo de conocimientos rico y actualizado, y de conocimientos estratégicos y pedagógicos. De la misma forma que en el estudio de Pozo et. al. (2006) se observó en la mayoría de los profesores, la concepción de que los conocimientos son fundamentalmente conceptuales.

Estos resultados confirman que los profesores creen estar preparados para enseñar a los alumnos a comprender, cuando poseen conocimientos conceptuales de la materia que imparten. Sin embargo, los profesores, que consideran su conocimiento “cierto”, carecen de conocimientos procedimentales, estratégicos y conductuales, que enlacen o integren sus

propios conocimientos para enseñar. Por lo que no podrán formar a los alumnos desde el punto de vista del aprendizaje significativo.

Otros estudios (Wamba , 2001), han analizado las diferencias que existen entre lo que los profesores expresan, como sus concepciones, y lo que hacen en su práctica. Considerando que, en realidad, están centrados en el conocimiento puramente científico y no en la construcción del conocimiento, ya que; “creen que el conocimiento escolar debe ser aplicable a la vida cotidiana del alumno y sin embargo, en su práctica docente predominan los contenidos formulados de forma ajena a esa vida cotidiana y centrados en lo puramente científico”. Por lo que estos profesores realizan un "simulacro de proceso constructivista" (p. 297-298). Y en lo que se refiere al los contenidos priorizan los de carácter teórico, a pesar del intento por trabajar con contenidos procedimentales.

En cuanto al pensamiento “metacognitivo” de los profesores, es decir, si son conscientes de sus propio conocimiento y como lo adquieren, Pintor & Vizcarro (2005) realizaron un estudio en el que identificaron tres concepciones de los profesores sobre como adquieren el conocimiento: la “conductual–empirista”, la “cognitivo–constructivista” y la “situado–sociohistórica”:

a) La “conductual–empirista” considera que el conocimiento es “instrumental”, basado en la experiencia y transferible en situaciones diversas pero con “estímulos similares”, el aprendizaje está centrado en “contenidos declarativos” y la motivación se produce a través de incentivos.

b) la “cognitivo–constructivista” considera que el conocimiento se produce a través de la “relación comunicativa” y la “reinterpretación” de las representaciones, el aprendizaje es “estratégico” porque procede de la transformación y reelaboración de la información para el cambio conceptual, y la motivación es intrínseca.

c) la “situado–sociohistórica” considera que el conocimiento está “distribuido socialmente en un entorno cultural y material” (p. 630), por tanto es relativo, las representaciones mentales se “construyen socialmente”, el aprendizaje se

produce a través de la “interacción” y de la praxis en contextos diversos, y la motivación está basada en la valoración social de las funciones. Esta concepción resulta coincidente con la “perspectiva postmoderna” de las teorías implícitas de los profesores sobre el aprendizaje (Pozo et al., 2006).

En su estudio, Pintor & Vizcarro (2005) pusieron de manifiesto que el número de profesores de Secundaria de “orientación empirista-conductual” era mayor de lo esperado (p. 639), ya que esta concepción sobre el conocimiento resultó ser preferente. Según esta concepción, los profesores tienen un pensamiento metacognitivo centrado en la adquisición del conocimiento a partir de la experiencia o el ejercicio y basado en contenidos declarativos, verificables y con un componente de certeza. Además, los autores encontraron que los profesores entraban en conflicto en la expresión de las concepciones, porque sus opiniones inicialmente relacionadas con una concepción no se correspondían con las actuaciones observadas en la enseñanza con sus alumnos. Así, los profesores que expresaban una concepción “socio-constructivista” del conocimiento, considerando que está distribuido y se construye socialmente, la abandonaban cuando se sentían inseguros en el contexto. La conclusión de estos autores (Pintor & Vizcarro, 2005) es que “cuando aparece el compromiso y el entorno no es tan favorable, los profesores son más empiristas-conductuales, mucho menos cognitivo-constructivistas y menos situado–sociohistóricos” (p. 631), porque se centran en “controlar y verificar conocimientos... probablemente, en busca de la seguridad, eficacia y valoración social por parte de los alumnos y compañeros” (p. 635).

Esta variabilidad de las concepciones del conocimiento observada en los profesores, pone de manifiesto que, lejos de mantenerse estables, se adaptan al contexto, son flexibles y modificables. De modo que los profesores que han reflexionado sobre el aprendizaje y actúan en consonancia con sus concepciones sobre “como se aprende” consideran el aprendizaje y la adquisición de conocimiento desde una concepción constructiva y situada, que resulta más amplia y ajustada al desarrollo de los estudiantes. Además, valoran

que “el aprendizaje involucra tanto al desarrollo personal como al intelectual” considerando que “las personas pueden cambiar, y esos cambios (...) constituyen aprendizaje auténtico” (Bain, 2005, p. 97).

En este sentido, la siguiente tabla expone las concepciones del conocimiento de los profesores, que favorecen la adquisición del conocimiento en los alumnos y su conocimiento metacognitivo.

Tabla 2.4. Concepciones sobre el conocimiento que favorecen el aprendizaje.

<b>Concepciones favorecen</b>
El conocimiento es construido, no recibido (Bain, 2005)
Los estudiantes deben utilizar sus modelos mentales disponibles para interpretar lo que se encuentran (Bain, 2005)
los modelos mentales cambian lentamente, por eso es necesario ayudar a los alumnos a ver sus propios errores para que puedan cambiarlos (Bain, 2005)
El conocimiento es global, y se desarrolla de forma integradora (Bain, 2005)
Los aprendices deben cuestionarse su propia forma de aprender, para mejorarla; “metacognición” (Bain, 2005)
El conocimiento está “distribuido socialmente” y es “relativo”, por lo que es importante favorecer el aprendizaje a través de la “interacción”, en entornos diversos (Bain, 2005)
El conocimiento debe basarse en la construcción de reglas de clasificación útiles para generalizar los conceptos que se aprenden (Bain, 2005)

Según estas afirmaciones en la medida en que los profesores ayuden a los estudiantes a ser conscientes de su propio conocimiento y los procesos que utilizan para adquirirlo, “metacognición”, estos serán más capaces de construir sus modelos de realidad cambiantes, y al mismo tiempo los profesores incrementarán su propio aprendizaje sobre el conocimiento.

Por tanto, la formación inicial del profesorado debería centrarse en proponer estrategias de aprendizaje y enseñanza para los futuros profesores que les ayuden a integrar modelos de aprendizaje y de comprensión del conocimiento más evolucionados y adaptados a la realidad de sus alumnos en las aulas de Secundaria. Y los formadores de los programas de formación del profesorado deberían analizar sus propias concepciones sobre el conocimiento, que van a

transmitir a los estudiantes para profesor, porque estas concepciones van a permitir a los futuros profesores hacer un filtro para interpretar el nuevo conocimiento y las nuevas experiencias. Además de guiarles en sus decisiones y actuaciones en las aulas (Levin, 2015).

### **2.4.3 Concepciones de la enseñanza**

Los profesores tienen concepciones sobre la enseñanza, basadas en sus propias experiencias como alumnos (Levin, 2015), que posteriormente han podido ser modificadas por la formación que han recibido para el desarrollo de su función docente. Además, la mayor parte de las investigaciones han considerado “que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos interrelacionados que no se pueden separar si se quiere captar la globalidad de la situación educativa” (Doménech et al., 2006, p. 476), por lo que las concepciones sobre la enseñanza llevan implícitas una concepción sobre el aprendizaje.

#### Orientaciones de la enseñanza

Las creencias de los profesores acerca de la enseñanza impactan en la forma en que los estudiantes afrontan su aprendizaje y en los resultados alcanzados. Ya que la “orientación de enseñanza” que tiene cada profesor influye sobre sus métodos de enseñar y evaluar. Se han reconocido dos orientaciones en las concepciones de la enseñanza, “centrada en el profesor y el contenido” y “centrada en el estudiante y su aprendizaje” (Kember, 1997):

a) La “orientación centrada en el profesor”, supone que éste es “la fuente del saber”, por lo que se concede mucha importancia al conocimiento que posee. El alumno es un receptor pasivo y el conocimiento organizado es transmitido por el profesor a mentes supuestamente “más simples”. Esta orientación procede del “enfoque conductista” sobre el aprendizaje (Thorndike, 1913;

Skinner, 1965, citados en Mayer, 2010), que se basa en que los cambios en la instrucción (enseñanza) producen un rendimiento que se puede medir (Mayer, 2010).

b) La “orientación centrada en el aprendizaje”, implica “facilitar la comprensión”; el profesor ayuda al alumno a comprender y los estudiantes están considerados como individuos capaces de interpretar los contenidos que se les transfieren. Así, el acento se pone en los procesos de aprendizaje. Esta orientación procede del “enfoque cognitivo” de la instrucción (Piaget, 1969; 1972 citado en Mayer, 2010), “que procura determinar como influyen los procedimientos de instrucción sobre el procesamiento interno de la información y el conocimiento cognitivo que se adquiere” (p. 33), teniendo en cuenta las características del alumno.

La “orientación centrada en el aprendizaje”, también se ha enriquecido por el “enfoque contextual” (Vygotsky, 1979 citado en Mayer, 2010), que considera que “los métodos de instrucción no pueden ser separados del contexto en el que se emplean, y que incluye el origen social y cultural de los alumnos, el aula, la escuela y el sistema educativo en general” (p. 34). Desde este enfoque, la enseñanza se considera una ayuda, para que el alumno se desarrolle en su ZDP, que designa la distancia entre lo que una persona puede hacer o aprender por sí sola y lo que puede hacer o aprender con la ayuda de otras personas con las que interactúa. La ayuda debe ser “intencional, sistemática y planificada” para que sea eficaz, y debe ajustarse a las vicisitudes del proceso de construcción de significados (Coll, 2010). Esta visión de la enseñanza como ayuda, “se interpreta en términos de actuaciones orientadas a la creación de ZDP en el aula y a la asistencia de los alumnos en estas ZDP, de manera que al final estos puedan atribuir por sí solos unos significados y un sentido a los contenidos de aprendizaje” (Coll, 2010, p. 47).

A partir de las dos orientaciones de la enseñanza consideradas por Kember, (1997), Doménech et al. (2006) ha caracterizado las concepciones sobre la



enseñanza-aprendizaje en función de los cuatro paradigmas clásicos de la instrucción:

1) “Concepciones centradas en el profesor” (Enfoque tradicional), proceden de una consideración logocéntrica de la educación, basada en la autoridad del profesor, que es un experto en el contenido y transmite el aprendizaje. Mientras el alumno juega un papel pasivo-receptivo.

2) “Concepciones centradas en el alumno” (Enfoque cognitivo), se basan en la idea de que la escuela es un lugar para pensar. El profesor no dirige la instrucción sino que guía y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el alumno construya activamente su propio conocimiento. También debe favorecer la motivación intrínseca del estudiante porque se considera que la motivación procede de dentro de la persona, no de fuera.

3) “Concepciones centradas en el producto” (Enfoque conductista), proceden de considerar la escuela como un lugar para saber y saber hacer. La situación educativa debe entenderse como un proceso de tipo técnico, en el que el profesor proporciona mucha práctica a los alumnos y una enseñanza individualizada. Y los alumnos deben conseguir los objetivos operativos.

4) “Concepciones centradas en el proceso” (Enfoque humanista), se basan en que la escuela es un lugar para aprender a vivir y convivir, porque los seres humanos tienen un deseo natural de aprender. El diseño instruccional es muy flexible y se critica la rigidez de la escuela. El alumno decide su propia marcha, y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje), lo que fomenta la responsabilidad, autonomía e independencia. El profesor es un educador y la importancia se centra en el aprendizaje cooperativo, el diálogo y las interacciones.

En la línea de estas últimas concepciones “centradas en el proceso”, Novak (1991) ya había apuntado que para ayudar a los alumnos a “aprender a

aprender” es necesario ayudarles a “aprender a asumir su propia elaboración de significados”. De forma que los profesores deben “ayudar a comprender a los alumnos que el aprendizaje es responsabilidad exclusiva de quien aprende” (p. 222), ya que son los alumnos quienes producen aprendizaje, no los profesores. Además, el “aprendizaje es una experiencia afectiva” (p. 222); de pena o angustia, por la confusión, de gozo y emoción, cuando se “reconoce que se han adquirido nuevos significados”. Por lo que los profesores deberían ayudar a sus alumnos a “ocuparse de las facetas fundamentales de su vida” (p. 226), a través del aprendizaje significativo, para que puedan “asumir su futuro de forma constructiva y creativa” (p. 227).

Y otros autores (Shulman, 2005) han cuestionado las concepciones que se centran en el “producto y en el profesor”, porque consideran que la enseñanza no debería estar centrada en la asignatura que se enseña, sino que ésta es solo un “vehículo para lograr otros fines” (p. 10). El fin de la educación es la comprensión de los estudiantes y el maestro; de modo que los alumnos son responsables de su aprendizaje, y de la atribución de sus propios significados a los contenidos, y el maestro es quien conoce lo que se va a enseñar y cómo enseñarlo, facilitando la responsabilidad en el alumno. Así, la enseñanza debería centrarse en el “proceso de aprendizaje del alumno”, entendiendo que en él están implicadas la dimensión afectiva, cognitiva y de acción de la persona.

Teniendo en cuenta las concepciones de la enseñanza y sus repercusiones en el aprendizaje de los alumnos, se ha considerado que algunas concepciones favorecen el desarrollo de un aprendizaje significativo e integral, en el que estén implicadas todas las dimensiones personales, mientras que otras concepciones parecen resultar desfavorables. En este sentido, la siguiente tabla-resumen recoge las concepciones que pueden favorecer el aprendizaje significativo e integral.

Tabla 2.5. Concepciones sobre la enseñanza que favorecen el aprendizaje significativo e integral.

<b>Concepciones favorecen</b>
Concepción centrada en el alumno. Alumno constructor de su conocimiento. Profesor guía (Kember, 1997)
Concepción centrada en los procesos. Alumno responsable y autónomo, decide su propio ritmo de aprendizaje para aprender a vivir y convivir (Doménech et al., 2006)
La enseñanza de una asignatura es un vehículo para el fin de la educación que es la comprensión y atribución de significados propios a los contenidos (Shulman, 2005)

### Investigaciones con profesores

Las concepciones de la enseñanza, se han identificado en estudios realizados con profesores (Pozo et al., 2006), reconociendo dos orientaciones; “centrada en el profesor, el conocimiento y su transmisión” y centrada en “la actividad del alumno y la facilitación de sus aprendizajes”. Los resultados de la investigación relacionaron la primera orientación con la mayoría de los profesores de las disciplinas específicas (biología, matemática, educación física) y la segunda orientación con la mayoría de los profesores de formación pedagógica (pedagogía, psicología, didácticas general y especiales) (Pozo et al., 2006). De tal forma, que parece existir una polarización en las concepciones de enseñanza en función de la asignatura o disciplina que se enseña.

Por otra parte, estas orientaciones de la enseñanza se han identificado con una concepción de cómo debe ser la práctica de la enseñanza; en la primera se considera “que el mejor aprendizaje se obtiene cuando el profesor explica correctamente de manera clara y ordenada”, en la segunda que “el aprendizaje se fija mejor por las experiencias que vive el alumno y este debe ir descubriendo de manera activa los contenidos que debe aprender”. Y se añade una tercera concepción, en la que “los alumnos deben aprender por medio de la explicación del profesor y luego complementar lo que el profesor ha enseñado pero descubriendo los nuevos contenidos” (Zapata & Blanco, 2007, p. 102). Es decir, que existe una orientación “intermedia”, que se sitúa entre la

“centrada en el profesor” y la “dirigida hacia el aprendizaje”, en la que se cree que el alumno debe participar en su proceso de aprendizaje, pero “el saber” del profesor sigue siendo prioritario.

Los estudios han analizado la necesidad de que la enseñanza se corresponda con el pensamiento o creencia y, para ello, desde el punto de vista de algunos autores (Martí, Ciges, Doménech, & García, 2005), es necesario que exista una relación directa entre las acciones instructivas y el tipo de gestión del aula, con las creencias psicopedagógicas que sustentan el pensamiento docente.

Se ha observado que los modelos “centrados en el profesor y el producto” se relacionan significativamente con tareas instructivas de carácter expositivo y una gestión del aula autocrática, en correspondencia con la perspectiva docente denominada “transmisiva”. Y los modelos “centrados en el alumno y el proceso”, se relacionan con las tareas instructivas de carácter interactivo, del tipo abiertas-orientadas, y con una gestión del aula negociada, lo que define a la perspectiva “constructiva”. El estudio de Martí et al. (2005) puso de manifiesto en sus resultados una falta de correspondencia entre el modelo de pensamiento de los profesores y su acción docente; así, los que mantenían una perspectiva “transmisiva” se mostraban mucho más coherentes, ya que existía una concordancia manifiesta entre sus creencias y las tareas instructivas, pero los que mantenían una perspectiva “constructiva” no realizaban tareas instructivas en correspondencia con estas creencias. La falta de correspondencia se identificó en lo que los profesores “dicen que piensan” y lo que “dicen que hacen”. Porque los profesores presentaban unas creencias predominantemente orientadas hacia el “enfoque centrado en el alumno-proceso”, sin embargo, paradójicamente, desarrollaban una enseñanza fundamentalmente expositiva y las actividades que proponían a sus alumnos eran básicamente de carácter obligatorio y de trabajo dirigido.

A la luz de estos resultados, los investigadores (Martí et al., 2005) se interrogaron sobre “por qué los profesores no desarrollan en el aula unas

acciones docentes en concordancia con sus teorías y creencias pedagógicas”, y su conclusión fue que posiblemente la perspectiva “constructiva”, que se reflejaba en las creencias de la mayoría de los profesores de la muestra, formaba parte del discurso psicopedagógico difundido a partir de la promulgación y puesta en marcha en España de la LOGSE (1990). Discurso que había ido calando progresivamente, en el pensamiento del profesorado, a través de la formación inicial y permanente desarrollada a lo largo de todos estos años. Sin embargo, la perspectiva “transmisiva” seguía siendo, en el momento del estudio, la que se reflejaba de forma más habitual en la realidad educativa.

Así mismo, el estudio TALIS (2009), mostró que las concepciones de la enseñanza de los profesores se basaban en la perspectiva constructiva, no así sus prácticas docentes; ya que la mayoría de los profesores participantes en TALIS tendían a considerar que “su trabajo consistía sobre todo en facilitar y apoyar los aprendizajes de sus alumnos, de modo que estos encontraran las soluciones por sí mismos” (p. 21), pero no desarrollaban formas de trabajo adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos, ni actividades que requieren de una participación más activa de estos.

La “disonancia entre pensamiento y acción docente”, entre creencias manifestadas y acciones instructivas explícitas, pone de manifiesto que “lo que los profesores dicen suele ser más avanzado o complejo que lo que realmente hacen” (Pozo et al., 2006, p. 227). Ya que, como se ha observado en las investigaciones, los profesores conocen la “orientación de la enseñanza centrada en el alumno y el aprendizaje”, incluso la exponen, formando parte de sus concepciones, pero existen evidencias de que en escasas ocasiones la manifiestan en sus práctica de enseñanza.

Además, los estudios (Pozo et al., 2006) han considerado que el profesorado no posee la formación y habilidades docentes necesarias para afrontar los obstáculos que interfieren en la puesta en práctica de sus teorías y creencias, y

no cuentan con los apoyos y recursos materiales y personales, necesarios en el propio centro. Por esta razón, algunas investigaciones se han centrado en analizar la “escasa coherencia” en el profesorado de Secundaria.

## **2.5 Análisis de la coherencia de los profesores; las concepciones y la acción docente**

Las contradicciones entre el pensamiento y la acción docente, se han manifestado como: “una considerable falta de coherencia, y ausencia de linealidad entre el pensamiento y la forma de actuar del profesor” (Messina & Rodríguez, 2006, p. 496). Se utiliza el termino “coherencia” porque “las creencias, los conocimientos, las experiencias y el contexto en el que surge la acción, forman un sistema con una coherencia interna que es necesario encontrar”. Y esta coherencia debe analizarse “a través del estudio de la persona del profesor” (p. 496). Estas contradicciones, se han encontrado en distintos aspectos de los profesores: en su “concepto de educación”, que se muestra diferente en sus ideas, y en las estrategias metodológicas que pone en práctica (Bosch , 2002). En los “cambios metodológicos”, que son expuestos pero no se llevan a cabo en el aula (Contreras, 1999). En las “emociones y sentimientos” que afectan al comportamiento del profesor (Messina & Rodríguez, 2006) y a la coherencia entre lo que los profesores creen y lo que realmente hacen. Y en el plan de acción, “esquema que se anticipa mentalmente a una situación determinada” (Messina & Rodríguez, 2006, p. 497), y la realización de lo planificado, que además, provoca una respuesta fisiológica.

La incidencia de los sentimientos en las creencias, y de las emociones en el comportamiento de los profesores se explica a través de un sistema de creencias-sentimientos-actuación que se establece en cada planificación de una acción. Esta influencia puede dar lugar a que el profesor modifique

sustancialmente sus creencias, que surjan nuevas creencias en concordancia con los sentimientos, o que las creencias mantenidas en un primer momento, salgan reforzadas (Messina & Rodríguez, 2006). Esto, a su vez, influirá en la actuación del profesor a través de sus estrategias didácticas. A la divergencia entre el sentimiento y la actuación; es decir, “siento esto y hago algo distinto a lo que siento”, se añade la “consciencia de su sentimiento”, lo que constituye el verdadero problema para que el profesor llegue a ser coherente en su forma de actuar. Que además va a condicionar su creencia hacia el alumno y hacia sus propias posibilidades de relación con él.

Uno de los aspectos en los que se han manifestado contradicciones, en relación a las emociones y sentimientos, es “la satisfacción del profesorado”. Parece que los profesores dicen estar satisfechos con su profesión, manifestando “el gusto por enseñar y aprender de los alumnos” (Bosch , 2002, p. 3), sin embargo “tienen dificultades para pensar más allá de lo que realizan en el aula, y la imagen que tienen de sí mismos contiene rasgos de modelo ideal estereotipado y no elementos de su propia realidad” (p. 4). Además, cuando se consulta a los alumnos, de estos profesores, afirman que el profesorado se muestra descontento con ellos y con los resultados, es decir, que la satisfacción, manifiesta, en los profesores, no se muestra en la práctica de su interacción cotidiana, como ocurre con otros aspectos de su función docente.

La discrepancia entre las concepciones explícitas de los profesores y las implícitas, que realmente están guiando su acción, sugiere que existe una necesidad de coherencia por parte del profesorado. Puesto que tiene consecuencias negativas, tanto para sus alumnos como para ellos mismos. Así, para algunos autores (Monereo, Castelló, Duran, & Gómez, 2009), que han analizado distintos modelos de cambio en las concepciones del profesor, es posible modificar las creencias, de tal forma que podría lograrse una coherencia entre el pensamiento y la acción.

### Los mecanismos del cambio de concepciones

Los cambios en las creencias de las personas han sido explicados desde distintos modelos, que confluyen en plantear las dificultades a nivel cognitivo en el proceso de cambio. La “teoría dominó” (Eagly y Chaiken, 1993, citados en Messina & Rodríguez, 2006) explica como “retar a una creencia, es decir, enfrentarse a ella, podría requerir cambiar todo el sistema de creencias” en la persona. Y esto implicaría un conflicto, porque el cuestionamiento de su propia visión del mundo haría “peligrar la sensación de seguridad, llevando entonces a la persona a reforzar dichas creencias antes que a cambiar todo su sistema” (p. 500).

Por otra parte, el cambio de concepciones en los profesores, se ha relacionado con la influencia de la dimensión emocional en la cognitiva. Ya que, existe evidencia de que los afectos positivos en el profesor, incrementan la motivación, el pensamiento crítico y el logro de los estudiantes (Fives & Gill, 2015). Así mismo, los cambios en las prácticas del aula generan cambios en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en las creencias y actitudes de los profesores (Fives & Gill, 2015).

Las teorías que han puesto de manifiesto la relación entre las creencias de los profesores y sus emociones, consideran que las emociones pueden producir un cambio en sus concepciones. El “modelo transaccional” (Schutz, Cross, Hong, y Osbon, 2007 citados en Fives & Gill, 2015) sugiere que la emoción que le produce a un profesor una situación vivida en el aula puede influir en su identidad, que se ha construido a partir de sus metas y evaluaciones cognitivas. Y el “modelo integrado del cambio de creencias” (Ashton y Gill, 2003 citados en Fives & Gill, 2015) plantea que las emociones están “actuando en interacción con las primeras creencias y los factores motivacionales, para producir la subsiguiente emoción” (Fives & Gill, 2015, p. 238), de tal manera, que se establece un ciclo emocional, que contribuye al cambio cognitivo a través de la modificación continua de las metas.



El cambio de concepciones (Messina & Rodríguez, 2006) procedería del análisis y la consciencia de los sentimientos y emociones, por parte de los profesores, en sus decisiones y acciones en la práctica. Y para algunos autores (Pozo & Pérez, 2009) este cambio debe alcanzar a las concepciones implícitas, puesto que estas son las que guían la actuación de profesor. Sin embargo, se ha analizado que existen diferencias en cuanto al cambio, entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo et al., 2006); considerando que las “implícitas cambian por procesos asociativos o de acumulación y son difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada” (p. 99).

Parece existir un riesgo de que el cambio de concepciones se produzca sólo en algunos aspectos de la actividad docente, y no de forma integral en la enseñanza del profesor. Así, “muchos profesores asumirían el discurso constructivista a su propia teoría interpretativa de forma que [...] se cambiaría más fácilmente la forma de enseñar que la de evaluar” (Pozo et al., 2006, p. 125). Porque, implícitamente se valora más el conocimiento formal de los alumnos, que es el que se evalúa, que los saberes o las creencias intuitivas o informales. Por tanto, el intento de cambio a una enseñanza constructiva, que favorezca la apropiación de significados por parte del alumno, no se manifiesta si el profesor evalúa exclusivamente lo que el alumno es capaz de mostrar, desde el punto de vista formal, mientras que obvia lo que realmente “ha aprendido o conoce”.

Según algunos autores (Cabezas & Carpintero, 2007) el cambio se producirá cuando las concepciones implícitas se expliciten, porque explicitar las teorías implícitas permite que cada profesor “pueda reflexionar sobre la influencia de las mismas en su acción diaria” (p. 139), y tomar conciencia, a partir de los datos de su experiencia, de que las teorías son cuestionadas y de que “se movilizan con ello procesos de reelaboración a partir de teorías alternativas que se nos ofrecen” (Pozo & Pérez, 2009, p. 212).

Para que se produzca el cambio debe promoverse desde las concepciones explícitas; sobre el conocimiento y su adquisición, la metodología y la evaluación, que se manifiestan en la intervención del profesor (Wamba , 2001). En este sentido, algunas investigaciones (Monereo et al., 2009), han puesto de manifiesto los cambios en el discurso de los profesores, producidos por la autoevaluación y la evaluación de la enseñanza, exponiendo que los profesores llegan a replantearse su práctica (Monereo et al., 2009), y reconocen como la “evaluación no solo sirve para evaluar contenidos sino para ver qué proceso sigue un alumno en la resolución de un problema” (p. 436).

El cambio “tiene como meta una transformación individual pero exige mecanismos sociales de intervención” (Pozo & Pérez, 2009, p. 212), tales como la formación del profesorado. Así, los programas de formación de los profesores de Secundaria deberían incluir los elementos que implica el proceso de cambio; “la conciencia de que cambiar es asumir más esfuerzo al comienzo”, “la necesidad de estar motivados”, la necesidad de “tener varias metas relacionadas con querer enseñar”, y la adopción de “un sistema de evaluación de las consecuencias favorables y desfavorables de los cambios” (Pozo & Pérez, 2009, p. 212).

En algunas investigaciones se ha constatado que el cambio de concepciones procede de la reflexión en la práctica de los profesores, desarrollada en “comunidades de aprendizaje” (Wenger, 2001). Los primeros autores que consideran las “comunidades de aprendices” (Rogoff, 1993; Bruner, 1997), afirman que los alumnos y profesores aprenden unos de los otros, posibilitando el desarrollo de su inteligencia exitosa. Las “comunidades de aprendizaje”, están formadas por un grupo de profesionales que se organiza para promover la reflexión y el análisis de su práctica compartiendo el “compromiso” por la actividad que realizan, la “reflexión sobre una imagen negociada y compartida de sí mismos y sus prácticas”, y el “posicionamiento en unos principios y teorías que les permite tomar decisiones conjuntas” (Monereo et al., 2009, p. 86).

La investigación (Monereo et al., 2009) realizada con profesores de Secundaria y Bachillerato que se constituyeron en comunidades de aprendizaje, para revisar sus prácticas de evaluación, constató que si la formación consistiera en un ayuda centrada en modificar metodologías didácticas y concepciones de enseñanza-aprendizaje, se obtendrían resultados beneficiosos. Y que el sistema de formación tendría que estar basado en una cesión del control de las decisiones a los profesores, que se consigue a través de la constitución de las “comunidades de aprendizaje”. De tal modo que la formación de los profesores de Secundaria debería plantearse a partir de estrategias de cambio, como el desarrollo de procesos de reflexión y análisis sobre las propias concepciones, y los mecanismos de autoevaluación que facilitan el control de las decisiones en los profesores, para ayudarles a incorporar conocimientos de carácter práctico en su acción.

## **Conclusiones**

En el estudio sobre las concepciones de los profesores se ha puesto de manifiesto que su origen se encuentra en la dimensión emocional, puesto que se desarrollan a partir de las experiencias previas, que generan emociones y afectos en las personas. Además, se ha considerado que las concepciones pueden ser conscientes o explícitas, e inconscientes o implícitas, y que éstas últimas son más estables, de forma que condicionan las decisiones de acción, aunque no se tenga plena conciencia de ellas.

Teniendo en cuenta las distintas perspectivas de estudio de las concepciones, se ha considerado que los profesores tienen concepciones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, y estas se refieren a: la inteligencia y la mente, el desarrollo en la adolescencia, el aprendizaje, el conocimiento y la enseñanza.

Las concepciones sobre la inteligencia y la mente, están en relación directa con las oportunidades de aprendizaje que se les brinda a los alumnos. Por tanto, parece necesario que las concepciones de los profesores se correspondan con los avances de la investigación, que consideran: la inteligencia múltiple, modificable y distribuida, en el contexto de interacción en el que se desarrolla, y la mente en evolución y expansión, a través de sus distintos modos. Sin embargo, se ha constatado que los profesores de Secundaria tienen concepciones estereotipadas de la inteligencia, y que deberían reflexionar sobre la correspondencia de sus concepciones con las actuales teorías, para poder alcanzar un concepto de inteligencia multidimensional y que sus concepciones no constituyan una barrera en el desarrollo de las capacidades mentales de los alumnos.

Del mismo modo, puesto que se ha observado que los profesores tienen una concepción sobre el desarrollo, en la etapa educativa de la adolescencia, que puede constituir un riesgo en su actuación con los alumnos, se considera necesario que revisen también estas concepciones. Ya que se estima que no deberían desaprovechar el momento crítico de desarrollo de la identidad, de la regulación emocional y del aprendizaje metacognitivo en el que se encuentran los alumnos.

Por otra parte, las concepciones del aprendizaje de los profesores, que mayoritariamente siguen manteniendo los principios de modelos superados por la investigación y que no se corresponden con la reforma educativa producida en 1990 en España (LOGSE), deben ser analizadas. Porque estos modelos de aprendizaje se centran en la reproducción de los contenidos, aumentando el pensamiento analítico de los alumnos en detrimento del pensamiento práctico y creativo, más propio de modelos constructivos. Y no tienen en cuenta la transferencia del aprendizaje a otras situaciones o problemas, ni el aprendizaje autorregulado, participativo y cooperativo. De igual forma que la concepción del conocimiento, centrada en conceptos estáticos y objetivos o “ciertos”, disminuye las posibilidades de construcción de un conocimiento “relativo”

dinámico y variable, que permite el desarrollo de procedimientos, estrategias y actitudes para aprender.

Las concepciones de la enseñanza parecen estar centradas en el aprendizaje, cuando los profesores expresan sus intenciones educativas, pero en la práctica se evidencia una orientación más centrada en los contenidos de la disciplina a enseñar, en los resultados y en el profesor. Este análisis pone de manifiesto un desfase en las concepciones de los profesores de Secundaria; que explicitan concepciones de enseñanza-aprendizaje relacionadas con los avances de la investigación educativa, pero implícitamente no los han integrado y mantienen ideas más tradicionales sobre la inteligencia, el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza. Además, según han constatado los estudios, los profesores no son coherentes en su práctica cotidiana, porque sus acciones no se corresponden con lo que dicen, o lo que dicen que hacen. De tal forma, que se plantean metas centradas en el aprendizaje de los alumnos pero ante las dificultades, que les generan inseguridad, se refugian en modelos en los que se sienten más confortables y utilizan una metodología que no es coherente. Con el resultado de que su incoherencia provoca frustración y fracasos en sus alumnos.

Los nuevos modelos de enseñanza, fruto de la investigación sobre el aprendizaje, han propuesto un cambio en las concepciones de los profesores, que debería producirse a partir de la creación de “comunidades de aprendizaje”. En estas comunidades de aprendices, los profesores podrían explicitar sus concepciones implícitas, poniendo conciencia sobre los pensamientos que están definiendo su base de desarrollo docente, y que podrían estar alejándoles de las metas que se proponen alcanzar. Las concepciones explicitadas les permitirían comprometerse en su proceso de cambio, incorporando en ellas los conocimientos actualizados sobre la inteligencia, el desarrollo y el aprendizaje en los alumnos adolescentes, para modificar su acción docente. Pero las “comunidades de aprendizaje” solo pueden ponerse en marcha si los profesores sienten la necesidad de cambio, y

si las políticas e instituciones educativas se lo proponen. Por lo que es necesario que la formación inicial y permanente del profesorado, contribuya al “andamiaje” en el proceso de construcción o reconstrucción de las concepciones de los profesores.



## **CAPITULO 3. DIMENSIÓN DE ACCIÓN DEL DOCENTE**

### **Introducción**

La acción docente está constituida por el modo de “hacer” en la práctica cotidiana de la enseñanza y forma parte de la dimensión “conativa o de acción”. Las decisiones que toma el profesor en su práctica están afectadas por sus creencias o teorías implícitas, de tal forma que las concepciones que han construido sobre la inteligencia y la mente, el desarrollo en la etapa adolescente y la enseñanza-aprendizaje, determinan la acción docente.

La primera decisión que un profesor debe tomar al afrontar su acción en la práctica, es definir las “metas en el aprendizaje”. Tanto si las explicita como si permanecen implícitas estas metas constituyen su guía, ayudándole a redirigir su acción. A partir de las metas establecerá los “principios y estrategias metodológicas” y el tipo de “evaluación” que va a desarrollar, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La forma de actuar del profesor, su “estilo de enseñanza”, estará marcada por sus concepciones de enseñanza-aprendizaje, e influenciada por la definición de las metas. Y según el estilo de enseñanza que le caracterice, establecerá unas pautas de “relación” y un “clima de aula” determinados, en el desarrollo de la interacción con los alumnos.

Estos elementos; el estilo de enseñanza y rol de profesor, las metas, la metodología, la evaluación, y las relaciones con los alumnos, son los ingredientes de la acción docente que cada profesor manifiesta como resultado de su propio desarrollo y de la formación que ha recibido.



### 3.1 Metas en el aprendizaje

Las metas de aprendizaje son definidas por el profesor, de forma consciente y explicitada en su diseño de acción docente, o de forma inconsciente. En ambos casos se proyectan en sus acciones, a través de su metodología, su estilo y su evaluación. La elección de cada tipo de meta, por parte del profesor, tendrá efectos diversos en los alumnos; “las metas de aprendizaje o de dominio suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad”, mientras que “las metas de rendimiento (ejecución) o centradas en el “yo”, reflejan, más que el deseo del sujeto por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia” (Beltrán & Genovard, 1996, p. 170).

En la meta que el profesor se propone, subyacen sus concepciones de enseñanza-aprendizaje, y el tipo de evaluación que va realizar:

- a) La “meta de rendimiento” se basa en las creencias “centradas en el profesor”, puesto que se valora la cantidad de contenidos asimilados utilizando una evaluación reproductiva.
- b) la “meta de aprendizaje” o dominio, tiene como origen las creencias “centradas en el alumno”, porque pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y pensamiento en los estudiantes, favoreciendo su motivación intrínseca, y la evaluación se centra en el proceso.
- c) la meta de “consecución de los objetivos” se basa en las creencias centradas en el “producto”, como ejecución práctica, y la evaluación esta dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos.
- d) la meta de “desarrollo” se basa en las creencias centradas en el “proceso”. Considerando al ser “humano como aprendiz permanente”, en proceso constante de desarrollo de destrezas socio-afectivas y sociales, el aprendizaje

como un proceso que implica tanto al intelecto como a las emociones, y la evaluación como un elemento del proceso (Doménech et al., 2006, p. 477).

En función de esta clasificación, se han considerado dos orientaciones en las metas; la “orientación hacia el rendimiento”, cuando la meta está centrada en el producto, el profesor, la “valoración social” y la “consecución de recompensas externas” (Alonso, 1991, p. 19). Y la “orientación hacia el aprendizaje”, cuando la meta está centrada en el proceso, y el “dominio” del alumno (Ames, 1992).

Algunos estudios (Cuadrado & Fernández, 2008) han analizado la importancia de las metas para el aprendizaje, considerando que el profesor debe conocer los efectos de su intervención y que su meta debe centrarse en los sentimientos de “seguridad, confianza, aceptación, y gusto por aprender de los alumnos” (p. 20). Las metas o propósitos permiten la experiencia de elección e implican asumir una responsabilidad o compromiso (Donaldson, 1996). Por tanto, para un profesor es imprescindible pensar en sus metas, porque significa que ha asumido la responsabilidad. Sin embargo, el tipo de meta que un profesor se propone no es indiferente para el aprendizaje de sus alumnos, porque la máxima de la confianza y la motivación por el aprendizaje, que puede ayudar a los alumnos en su proceso, es bien distinta a la máxima de conseguir resultados positivos en la evaluación. El profesor debería “abrir su punto de vista a múltiples sistemas de valores y a las metas adecuadas y definir los propósitos del desarrollo de tal forma que sean sensibles a las circunstancias y aspiraciones locales” (Rogoff, 1993, p. 88). Así, dado el contexto de aula concreto (local), debería formular sus metas con una mirada amplia y centrándose en los propósitos del desarrollo en sus alumnos.

Los estudios realizados con profesores de Educación Secundaria, manifiestan que aparentemente centran sus metas en el “aprendizaje” de los alumnos y no en el “rendimiento”. Como se evidencia cuando expresan la finalidad de la materia de matemáticas, que debe ser formativa y desarrollar capacidades que permitan a los alumnos ser autónomos en su aprendizaje (Zapata & Blanco,

2007), o cuando optan por “respuestas constructivas” en la decisión sobre “el papel de las capacidades y los contenidos” (Pozo et. al. 2006). Sin embargo, si se les pregunta directamente sobre el objetivo de la enseñanza en su materia específica; “la mayoría de los profesores (en torno a un 65% como media)” afirman que es “proveer al alumno de conocimientos disciplinares” (Pozo et.al. 2006, p. 303).

Los tipos de meta que los profesores eligen mayoritariamente (Hernández & Maquilón, 2010) son “la adquisición de conocimientos” (57%) y la meta de “conseguir un cambio en la comprensión del mundo” de los alumnos (54%). Y las metas minoritarias; “facilitar aprendizaje” (45%) y “la enseñanza para la transmisión de información” (31%). Pero cuando a estos profesores se les pregunta cuál de las cuatro metas ven más viable en el contexto en el que están desarrollando su actividad docente, el 54,3% opina que debía ser la de ayudar a los estudiantes a “adquirir conocimientos” mediante la presentación organizada de los contenidos de la materia. Si a esta opción se une la opción de la “transmisión de información”, el porcentaje sube al 80%. Tan solo el 3% ve como más viable que la enseñanza debía servir para ayudar a los estudiantes a conseguir “un cambio en su comprensión del mundo”, a través de la construcción de nuevos conocimientos. Como se puede observar, las metas pensadas por el profesorado no se corresponden con las que deciden en la práctica. Porque, aunque explícitamente pueden tener una visión más amplia de la enseñanza, sus concepciones implícitas “frenan” su decisión en la acción. Según estos estudios, la elección de metas del profesor estaría centrada en las “metas de rendimiento” más que en las “metas de aprendizaje”. Y esto significa que cuando se disponga a enseñar a los alumnos, su preocupación será fundamentalmente que adquieran los conocimientos deseados, no que sean capaces de integrar el conocimiento para que sea transferible a otras situaciones.

Los profesores necesitan reconocer y explicitar sus metas de enseñanza para poder planificar y ejecutar una práctica docente coherente con sus principios

educativos y con el contexto de los alumnos con los que van a intervenir. Para evitar posibles conflictos procedentes de la falta de correspondencia entre su pensamiento y acción. Y para desarrollar una acción que les permita mantener el bienestar propio y el de los alumnos.

### **3.2 Estilo de enseñanza**

El estilo de enseñanza del profesor es el modo de proceder, de acuerdo con las metas, que constituye un rasgo esencial, común y característico en su comportamiento y actuación pedagógica (Prieto M., 1996). Teniendo en cuenta la especial vinculación entre las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa del profesor, se considera que el estilo de enseñanza está relacionado con sus habilidades, actitudes y creencias o previos pedagógicos.

Algunos autores (Serio et al., 2012) utilizan el término “estilos de pensamiento”, sugiriendo que “son los puentes entre la personalidad y la inteligencia que las personas construyen para su adaptación” (p. 79). Así, los profesores eligen estilos de “auto-gobernarse” con los que se sienten cómodos (Prieto, 1996, p. 193), que se corresponden con sus habilidades intelectuales. Según Sternberg (1977) estas habilidades; analítica, sintética y práctica, configuran diferentes estilos de pensamiento en el profesor:

- a) Los profesores con “estilo legislativo” prefieren crear, formular y planificar actividades y problemas, diseñando normas de funcionamiento, pautas para el desarrollo de la actividad, para que los alumnos creen y resuelvan sus problemas.
- b) Los profesores de “estilo ejecutivo”, siguen las normas, utilizan procedimientos que conocen e imponen las tareas con una buena estructuración; “no les gusta improvisar”.

c) Los profesores con “estilo judicial”, están preocupados por “controlar, evaluar y supervisar estrictamente toda la actividad escolar. Son personas a las que les gusta analizar y criticar” (Prieto, 1996, p. 202).

Por otra parte, los “estilos de enseñanza del profesor” se han definido en función de la posición que el profesor muestra respecto al alumno. De esta forma se puede considerar, según la revisión de Prieto (1996): el estilo “autocrático” frente a “democrático” (Lewin, Lippitt y White, 1939), el estilo “directo” frente a “indirecto” (Flanders, 1960), el estilo “tradicional” frente a “progresista” (Benett, 1979) y el estilo “liberal” frente a “conservador” (Sternberg, 1977). Estos estilos tienen unas consecuencias pedagógicas determinadas: el “estilo autocrático” puede fomentar la sumisión y dependencia, mientras el “estilo democrático” fomenta la originalidad y la participación crítica. El “estilo indirecto” es más eficaz que el “directo”, porque las actitudes de los alumnos son más positivas hacia el aprendizaje. Y el “estilo liberal” fomenta la motivación e interrelación social del alumnado, aunque también aumenta la ansiedad, debido a la incertidumbre.

Es importante que el profesor encuentre el “equilibrio” entre los diversos estilos, potenciando la “flexibilidad” entre ellos. Para proporcionar mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos en cada tipo de actividad. Aunque en ocasiones se han encontrado más diferencias dentro de un mismo estilo, que entre los distintos estilos, el profesor debe conocer sus características para poder valorar qué implicaciones tienen en la relación que va a establecer con sus alumnos. Porque la planificación educativa debe tener conexión entre sus capacidades, sus estilos de pensamiento, y las tareas que diseña para aprender.

Además, los profesores deberían tener en cuenta las preferencias de estilo de sus alumnos y diseñar modelos de instrucción y evaluación, que favorezcan sus procesos de aprendizaje (Prieto, 1996). Porque parece que los estudiantes aceptan mejor los estilos generadores de creatividad y trabajo cooperativo, que

los estilos conformes a la norma, que les producen una fuerte aversión (Serio et al., 2012). Comprender el estilo de enseñanza de los alumnos, permitirá evitar actuaciones poco operativas y con resultados que incluso pueden ser contraproducentes (Prieto, 1996). Resulta especialmente relevante que el profesor no confunda el estilo con la calidad de la inteligencia, ya que al preferir casi siempre los estilos que se correspondan con el suyo, “califica de malos y lentos a los alumnos que, a pesar de ser inteligentes y aprender bien, lo hacen de forma diferente” (Prieto, 1996, p. 205).

Por otra parte, la investigación sobre los estilos de enseñanza ha puesto de manifiesto que existe una relación entre el estilo y el bienestar psico-profesional del profesor (Serio et al., 2012). Encontrando que los “docentes con bajo bienestar psico-profesional se caracterizan por tener un estilo de pensamiento internalista o conservador” (p. 87), mientras que los docentes con alto bienestar psico-profesional tienen un estilo de pensamiento externo. Entendiendo por externo el que está más centrado en los otros, como el “democrático” y “liberal”.

#### Estilo de mediación instruccional

Además de estos estilos de pensamiento o estilos de enseñanza, que se han definido centrándose en el profesor y su tipo de acción, Beltrán & Genovard (1996) recogieron las aportaciones más importantes de Feuerstein (1978) y Vygotsky (1979), en un estilo centrado en favorecer la competencia cognitiva en los alumnos, denominado: “estilo de mediación instruccional”. Cuando el profesor desarrolla este estilo de enseñanza debe situarse en la figura de “mediador del aprendizaje” y reunir unas características determinadas (Feuerstein 1991, citado en Beltrán & Genovard, 1996, p. 211-213):

- “Implicar activamente al alumno en el proceso instruccional”.
- Tener en cuenta la “transcendencia”, o generalización y aplicación de la información, actuando como mediador en ese proceso.

- Potenciar el “aprendizaje significativo”, de forma que el alumno se implique emocionalmente en la apropiación del significado de lo que aprende.
- Planificar los objetivos educativos según el “nivel de alumno” proporcionándole autonomía para establecer sus propias metas de aprendizaje y la evaluación de sus tareas.
- Presentar actividades escolares con un cierto “desafío” favoreciendo la curiosidad, creatividad y el pensamiento divergente en el alumno.
- Potenciar el desarrollo de la “competencia cognitiva”, generando una dinámica de interés para alcanzar nuevas metas educativas.
- Favorecer la “metacognición”, y los procesos de control y auto-regulación en el aprendizaje
- “Compartir las experiencias de aprendizaje” con los estudiantes.
- Respetar la “diversidad psicológica”, el “estilo de pensamiento” y de aprendizaje del alumno.
- Hacer partícipes a los alumnos del cambio y la mejora de su funcionamiento cognitivo llevándoles a “autopercibirse” como sujetos activos en el proceso de aprendizaje.

Según este estilo de enseñanza, el profesor debería situar las metas en el aprendizaje activo y autónomo de los alumnos, y su función estaría centrada en facilitarles la apropiación de significados y la construcción del conocimiento de forma consciente y regulada. Reconociendo que en este proceso se produce la integración entre las “acciones cognitivas (estrategias) con sus causas y consecuencias motivacionales” (González-Pienda, 1996, p. 233). Además, el estilo de pensamiento del profesor se ajustaría a los estilos de pensamiento de los alumnos, y se centraría en un modo “democrático”, “indirecto” y “liberal”, que les permitiera desarrollar su aprendizaje autónomamente.

Algunas investigaciones realizadas con profesores de Secundaria que se encuentran en formación inicial (Solís & Luna, 1999; Bosch, 2002), han expuesto los “elementos metodológicos”; estrategias, procedimientos, técnicas, y diseño de actividades y tareas, que forman parte de su “modelo pedagógico”.

Considerando que “los futuros profesores suelen aplicar una metodología transmisiva”, centrada en la explicación, o una “metodología dual” que une la explicación con actividades (Solís & Luna, 1999, p. 108). La “metodología transmisiva”, está relacionada con las “metas de rendimiento” y con un estilo de enseñanza “ejecutivo, directo y tradicional”. Además, “la transmisión y adquisición de conocimientos, centrada en los contenidos preestablecidos, implica una cultura única donde prima el orden, la disciplina, y la autoridad”, características de un “estilo autocrático”, en el que “difícilmente pueden los profesores ayudar a sus alumnos en la expresión y desarrollo de su afectividad y personalidad” (Bosch , 2002, p. 3).

Cuando la metodología, está centrada en el profesor como “fuente de información directa e indirecta” y “el papel del profesor es de un alto grado de dirigismo” (Wamba , 2001, p. 190), porque selecciona y diseña las cuestiones a resolver, las fuentes donde buscar información, y las tareas a realizar, elaborando las conclusiones y las síntesis, el “protagonismo del alumno se reduce a "acertar" lo que piensa el profesor” (Wamba , 2001, p. 204). Y no se le proporciona un verdadero protagonismo en su aprendizaje, ya que no toma decisiones, ni construye significados de forma conjunta. Este modelo pedagógico, se ha descrito como "simulacro de constructivismo" ya que el “alumno tiene un papel activo, en el que participa continuamente pero no toma decisiones sobre qué hacer o cómo resolver las situaciones problemáticas” (Wamba , 2001, p. 190) que se le plantean. El profesor contextualiza lo que hace, pero no existe un proceso de reflexión y recapitulación, por parte del alumno y “tampoco aparecen procesos de síntesis y elaboración de conclusiones que faciliten la construcción conjunta de significados” (Wamba, 2001, p. 190). Así el profesor, intenta utilizar un estilo más “democrático”, pero pierde su oportunidad cuando “la prisa por terminar las tareas previstas, le hace desaprovechar los debates en los que se están poniendo en juego las concepciones de sus alumnos” (Wamba , 2001, p. 323).

Para que el estilo de enseñanza y la metodología se centren en el alumno el profesor “debería trabajar en enseñar como a él le gustaría que le enseñaran”



(Zárate, 2002, p. 60). De tal modo que sus estrategias se dirigieran al aprendizaje “crítico” y “natural” (Bain, 2005); “crítico” porque los alumnos aprenden a razonar a partir de las evidencias y a pensar críticamente. “Natural”, porque las “destrezas, costumbres, actitudes e información que están intentando aprender están inmersas en las preguntas y tareas” (p. 114), que el profesor les propone. Los profesores que tienen como meta el aprendizaje, “crítico” y “natural”, se centran en crear “un entorno, consiguiendo la atención de los alumnos sin perderla, comenzando con los estudiantes en lugar de con la disciplina, buscando compromisos” (Bain, 2005, p. 114), e integrando en las actividades los aspectos que deben ser desarrollados en el aprendizaje. Su estilo de enseñanza es “democrático”, “indirecto” y “de mediación”, porque el objetivo de estos profesores es favorecer las competencias cognitivas en los alumnos. Y utilizan estrategias como “las preguntas” (Bain, 2005), que constituyen un elemento esencial en el aprendizaje, por su influencia en la modificación de los modelos mentales. Sin embargo, estas “preguntas” no deben llevar implícitas las respuestas del profesor, sino que deben tener como objetivo la búsqueda y el descubrimiento por parte de los alumnos.

El estilo de enseñanza del profesor condiciona la dinámica de aprendizaje de los alumnos, por lo que, para adoptar un estilo que favorezca el aprendizaje, él mismo debería considerarse como aprendiz. Ya que la posición de instructor puede excluir, de forma inconsciente, ciertas características de los alumnos, como sus estilos de pensamiento o sus intereses. “Los grandes profesores se centran en el aprendizaje, tanto en el suyo como en el de los estudiantes” (Bain, 2005, p. 150), así, el estilo de enseñanza debería adaptarse a los alumnos, a sus estilos de pensamiento, y a su evolución en el proceso de aprender.

Algunos de los estilos de enseñanza y tipos de meta que puede adoptar el profesor para favorecer el proceso de aprendizaje en los alumnos, se muestran en la siguiente tabla-resumen:

Tabla 3.1. Metas y estilos de enseñanza que favorecen el aprendizaje

<b>Favorecen el aprendizaje</b>
Meta de aprendizaje centrada en el proceso y el alumno (Doménech et al., 2006)
Meta como compromiso y responsabilidad. Genera autonomía y sentimiento de seguridad y confianza (Cuadrado & Fernández, 2008)
Estilo de enseñanza democrático y liberal (Prieto, 1996)
Estilo indirecto o flexible (Prieto, 1996)
Equilibrio entre los estilos de pensamiento; “legislativo”, “ejecutivo” y “judicial” (Prieto, 1996)
Profesor como “mediador” del aprendizaje y la construcción de significados. (Feuerstein, 1991 citado en Beltrán & Genovard, 1996)

Por otra parte, como se ha analizado en el capítulo 3, se ha establecido relación entre las concepciones de los profesores y las que van a tener sus alumnos. Ya que estas concepciones se transmiten mediante los elementos de la acción docente; metas, objetivos educativos y sistemas de evaluación que los profesores seleccionan (Swann y Snyder, 1980; Fry, 1984, citados en Cabezas & Carpintero, 2007). Por esta razón, además de tener en cuenta la influencia en el aprendizaje de las metas y el estilo de enseñanza del profesor, se considera necesario analizar cómo el modelo de evaluación del profesor determina el aprendizaje y la construcción de concepciones de los alumnos.

### 3.3 El modelo de evaluación del profesor

El modelo de evaluación que desarrolla el profesor está en conexión directa con las metas que diseña para el aprendizaje, puesto que la evaluación permite analizar el desarrollo y cumplimiento de los objetivos. Así mismo, está determinado por las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, y podrá adaptarse o modificarse, en la medida en que el profesor haya explicitado sus aprendizajes de sus alumnos.

La evaluación se ha relacionado con la “valoración” y la “toma de decisiones”, introducidas en el campo educativo por Tyler (1971). Dichas acciones forman parte de un proceso que las personas realizan en su vida cotidiana, sin embargo, la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje “consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo” (Casanova, 1997, p. 70). En este proceso, a partir de la información continua y significativa que se obtiene para conocer la situación, los profesores pueden “formar juicios de valor y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”.(p. 70).

Para Casanova (1997), se puede partir de diferentes conceptos, concepciones, de evaluación que condicionaran el modelo que se desarrolle. Así, según su “funcionalidad” se podrá considerar como la valoración de productos y procesos terminados (evaluación sumativa), o la obtención de datos del proceso para mejorarlo o perfeccionarlo (evaluación formativa). Por otra parte, si se tiene en cuenta el tipo de meta; en la “meta de orientación al rendimiento”, la evaluación constituye el instrumento para confirmar si se han obtenido los resultados esperados y en la “meta de orientación al aprendizaje”, la evaluación es la herramienta que ayuda a revisar y mejorar el proceso.

Los profesores centrados en una “meta de orientación al aprendizaje”, no sólo diseñan y ponen en práctica la evaluación con los alumnos, sino que “desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar” (Bain, 2005, p. 191). Porque han comprendido que estas estrategias les ayudan a mejorar su práctica y avanzar en el “desarrollo personal además del intelectual de sus estudiantes” (p. 182). Para “autoevaluarse” los profesores deberían hacerse preguntas como:

- 1) ¿Vale la pena aprender la materia?.
  - 2) ¿Mis estudiantes han aprendido lo que se supone que enseña el curso?.
  - 3) ¿Ayudo y animo a los estudiantes a aprender?.
  - 4) ¿He causado algún daño a mis estudiantes ...?
- (Bain, 2005, p. 182).

Y comprometerse con un análisis “exhaustivo de sus objetivos, revisando el trabajo de los estudiantes como reflejo de su aprendizaje” (Bain, 2005, p. 182). En el mismo sentido, cuando la evaluación se considera desde la perspectiva constructivista (Coll, 2010), porque es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como agentes implicados a cada alumno y al profesor, debe tener unas características:

- “ser continua”; antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- “ser reguladora”; de la actividad individual y conjunta del profesorado y del alumnado.
- “ser una práctica distribuida y mediada por instrumentos”; construida con los esfuerzos conjuntos del alumnado y el profesor, a través de instrumentos que median en el logro de metas compartidas.
- “ser una práctica auténtica”; que compruebe el uso y funcionalidad de los aprendizajes, que integre los diferentes tipos de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), que promueva competencias de autorregulación de los aprendizajes.

Para que la práctica de la evaluación en el aula garantice la mejora en el aprendizaje de los alumnos, es necesario que los profesores diseñen y realicen una “evaluación auténtica que debe ser congruente con una enseñanza también auténtica y provocar desafíos intelectuales complejos y aprendizajes con elevado grado de significatividad y autorregulación” (Coll, 2010, p. 160). El papel del profesor pasa de centrarse en los contenidos y resultados, a centrarse en el proceso y la mejora del aprendizaje, buscando la obtención de información sobre; quién ha aprendido, qué y cómo lo ha aprendido, y el tipo de ayuda educativa que necesita. Y para favorecer la “autorregulación del aprendizaje”, el profesor deberá “propiciar que el alumno integre las actividades y tareas de evaluación”, ayudándole a “establecer referentes claros de lo que se pretende que logre, e introduciendo recursos que le ayuden a elaborar criterios en los que basar su juicio de valor sobre la propia producción o tarea”.

Es decir, ayudando al alumno a “autoevaluarse” valorando su proceso y sus resultados de aprendizaje, y a “concretar actuaciones futuras sobre tareas semejantes” (Coll, 2010, p. 164).

La importancia de la evaluación ha sido constatada desde instancias internacionales, como el Programa PISA, concluyendo que “es el componente principal de todo proceso de enseñanza y aprendizaje”. Y que “sin evaluación faltan referentes” y no se pueden identificar los aspectos que deben mejorarse, ni “la causa de los errores que se cometen mientras se está aprendiendo” (Monereo et al., 2009, p. 110). Desde la perspectiva de estos programas, la evaluación es un detonante del cambio o mejora educativa, porque “la evaluación promueve cambios en los modos en que los alumnos enfocan su aprendizaje, pero también en la manera en que los profesores orientan la enseñanza” (Monereo et al., 2009, p. 73). Pero para que este cambio se produzca es necesario que se reflexione, a partir de la evaluación, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se busque una correspondencia entre los principios metodológicos de la evaluación y los de la enseñanza. Así, los profesores deberían considerar la evaluación como parte de su acción docente; tanto para la mejora del aprendizaje en los alumnos, como para la mejora de su enseñanza y de su propio proceso de aprendizaje en la profesión.

De tal modo, que se pueden considerar algunos aspectos de la evaluación que favorecen la autorregulación del aprendizaje en los alumnos y en los profesores:

Tabla 3.2. Modelo de evaluación que favorece la autorregulación del aprendizaje en el alumno.

<b>Favorecen la autoregulación</b>
Evaluación continua, reguladora y formativa (Coll, 2010)
Implicación del profesor y el alumno en la evaluación, que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll, 2010)
Autoevaluación del alumno en su aprendizaje y del profesor en su enseñanza (Bain, 2005)
Evaluación como mecanismo de cambio y mejora. (Monereo et al., 2009)
Uso de instrumentos y técnicas variadas para valorar los aprendizajes (Coll, 2010)
Uso de la coevaluación y evaluaciones dialogadas (Coll, 2010)
Evaluación de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias (Coll, 2010)

### Investigaciones con profesores

La investigación, en Educación Secundaria y Universidad, que muestra la práctica de la evaluación en las aulas, pone de manifiesto diversos modelos de evaluación vinculados a los estilos de enseñanza. En el estudio de Palacios & López-Pastor (2013), realizado con los profesores de universidad que imparten la formación inicial del profesorado (FIP) de Secundaria, se consideran tres tipos o conglomerados de docentes, que se diferencian por sus actitudes y por los sistemas de evaluación que utilizan (p. 180):

- 1) El “profesor innovador”, suele utilizar sistemas de evaluación formativa y continua, implicando a los alumnos en el proceso de evaluación, y diversificando las actividades, instrumentos y técnicas que utiliza, para calificar a partir de diversas herramientas.
- 2) el “profesor tradicional”, utiliza sistemas de evaluación sumativa y final, no implica a los alumnos en los procesos de evaluación y suele obtener la calificación a través de un único examen final o, como mucho, combinándolo con algún trabajo monográfico que tiene poco peso en la nota definitiva.
- 3) El “profesor ecléctico”, tiende a realizar pequeños procesos de evaluación formativa, implica de algún modo a los alumnos en los procesos de evaluación

y suele combinar el examen final con otras actividades de aprendizaje y evaluación, a las que otorga cierto peso en la calificación definitiva.

En los resultados del estudio (Palacios & López-Pastor, 2013), los autores muestran cierta decepción, ya que, la mayor parte de “los profesores (49%) parecen moverse dentro de modelos tradicionales” y sólo “el 26% entre el peso de la tradición y el interés por explorar nuevos caminos hacia enfoques más formativos y participativos en sus sistemas de evaluación” (p. 301). Por otra parte, el profesorado del conglomerado “innovador”, es el que tiene la edad promedio más baja y menor experiencia docente. Y se pone de manifiesto que la evaluación formativa, propia del modelo “innovador”, tiene repercusiones directas en la implicación de los alumnos en la evaluación; “cuanto mejores son las actitudes hacia la evaluación formativa y continua, mayores son las posibilidades de utilizar las autoevaluaciones, las coevaluaciones o las evaluaciones dialogadas” (p. 299). Teniendo en cuenta que la investigación se refiere a la práctica evaluadora que desarrollan los formadores de la formación inicial del profesorado (FIP); “podría considerarse sumamente desalentador que en 20 años no parezca haberse avanzado mucho en los sistemas de evaluación que se emplean” (p. 299). Dado que este profesorado responsable de la formación de los futuros profesores, está utilizando un modelo de evaluación que será reproducido, sin la incorporación de los cambios necesarios, que la investigación sobre evaluación ha puesto de manifiesto. Además, se han encontrado numerosas referencias que critican la predominancia de este tipo de sistemas de evaluación en la FIP, tanto por sus efectos negativos en el aprendizaje de los estudiantes para profesor, “como por la grave incoherencia pedagógica que supone y por sus efectos a largo plazo en las estrategias didácticas que utilizarán dichos estudiantes cuando sean profesores” (p. 299).

Otras investigaciones han obtenido como resultado la falta de “innovación” en la evaluación; no se encuentran “formas de actuar en el aula innovadoras, como utilizar un tipo de examen analítico, creativo o práctico” (Doménech &

Gómez, 2003, p. 503). De modo que el profesorado continua utilizando procedimientos e instrumentos tradicionales, “a pesar de que las creencias psicopedagógicas del profesor reflejan modelos innovadores de enseñanza” (p. 503).

Las concepciones de los profesores sobre la evaluación, se corresponden con el modelo tradicional y no tienen en cuenta las consideraciones sobre la inteligencia y el aprendizaje, proporcionadas por la investigación educativa, según sus propias afirmaciones (Serrano, 2010, p. 278):

“si un profesor conoce las calificaciones de cursos anteriores de un alumno puede predecir con cierta seguridad el éxito que obtendrá”, “las notas y calificaciones reflejan con bastante fidelidad lo que el alumno sabe y ha aprendido” y “el profesor no debe considerar las circunstancias y actitudes del alumno al calificarlo, sólo los conocimientos que tiene”.

Se evidencia, que los profesores identifican la evaluación con la obtención de unos resultados “objetivos” que “miden” los conocimientos del alumno, y por tanto consideran que no se les debe prestar ayuda en el proceso de evaluación. Algunos de los testimonios de profesores tradicionales, a propósito de la calificación y la evaluación, “las calificaciones son para separar las ovejas de las cabras” (Bain, 2005, p. 169), ponen de manifiesto que desde esta concepción “la escolaridad es principalmente una forma de certificar, de elegir a los mejores y más brillantes, y no de ayudar a todos los estudiantes a aprender mejor” (p. 169). Los profesores se centran en averiguar las capacidades de los estudiantes y calificarlas porque “piensan que su responsabilidad es encontrar la capacidad en lugar de fomentar su desarrollo” (p. 169), y sin estar seguros de si realmente han encontrado la capacidad en el alumno, la califican. Los profesores que se preocupan de que los alumnos realicen bien las tareas y de los resultados, pero no ponen especial interés en su aprendizaje, no están siendo conscientes de que lo que se encuentran en los exámenes puede diferir mucho de lo que el alumno está aprendiendo. Además, “las exigencias proceden de lo que parece ser la conveniencia del profesor, en lugar de proceder de los objetivos legítimos de aprendizaje de los estudiantes” (p. 170).



Por lo que la evaluación no resulta efectiva para conocer el verdadero avance que se ha producido en su aprendizaje.

Los profesores “que piensan en el aprendizaje como memorización y en los exámenes como recuerdo, no son capaces de imaginar como podría cualquiera ser capaz de juzgar su propio trabajo” (Bain, 2005, p. 177). Sin embargo, lo que aporta un conocimiento sobre el propio aprendizaje es la revisión y valoración de lo aprendido, que permite avanzar a partir de los errores y las dificultades. “No tiene sentido en este mundo utilizar los exámenes como un juego en el que los estudiantes consumen el tiempo intentando adivinar lo que puede preguntar el profesor” (p. 178). Los exámenes no solo no sirven para indagar sobre el verdadero aprendizaje del alumno, sino que además hacen que éste se pierda en el intento por conseguir un resultado positivo, y no permiten al profesor averiguar si esta realizando bien su trabajo, porque no ayudan a descubrir en lo que realmente el alumno es capaz.

La investigación (Monereo et al., 2009) ha manifestado la necesidad de un cambio en las concepciones y prácticas del profesorado; pasando de una “cultura de test”, en la que la “evaluación se centra principalmente en la acreditación del nivel de rendimiento académico”, a una “cultura de la evaluación formativa donde se parte de problemas auténticos, en los que lo procedimental y actitudinal tienen un peso específico” (p. 436). Este cambio aproximará a los profesores a una práctica centrada en el alumno y el proceso, en la que la evaluación integrada tenga el objetivo de facilitar a los alumnos el aprendizaje autorregulado, y a los profesores la mejora en sus procesos de enseñanza y evaluación. Sin embargo, el estudio de Fuentes, García, & Martínez (2009), pone de manifiesto que los profesores en formación inicial, que han explorado desde la dimensión teórica modelos constructivistas de enseñanza, no se plantean adoptarlos en su práctica para la evaluación, sino que prefieren seguir otros modelos, porque no reconocen “la evaluación de forma compleja e integradora capaz de ayudar a aprender mediante el fomento de la autorregulación de aprendizajes” (p. 287). De forma que parece que los

futuros profesores, en formación inicial, carecen de herramientas para el cambio de modelo de evaluación; ya que “se les forma, a nivel teórico, en modelos de enseñanza innovadores pero no se concretan en acciones específicas, acciones docentes, que lleven a cabo ese tipo de enseñanza” (Doménech & Gómez, 2003, p. 504).

Por tanto, las dificultades para el cambio de modelo de evaluación, desde la perspectiva tradicional hacia una perspectiva innovadora, tienen su origen en la formación inicial del profesorado de Secundaria. Puesto que los modelos constructivistas o innovadores que los profesores de universidad enseñan en la teoría no tienen correspondencia con la práctica y además, en las asignaturas del Máster de formación inicial, utilizan fundamentalmente modelos tradicionales de evaluación. Para que los futuros profesores de Secundaria opten por un modelo más innovador de la evaluación, que no esté centrado en los exámenes y en la calificación de los resultados, sino en la autoevaluación del aprendizaje y en la continua revisión del proceso y las estrategias que los alumnos utilizan para aprender, es necesario que los profesores de universidad que les forman en el Máster comiencen realizando un cambio de sus prácticas evaluativas.

### **3.4 Relación profesor-alumno y clima de aula**

La acción del profesor en el aula, se basa en la “relación” que establece con los alumnos. Esta “relación” es fruto del desarrollo del profesor, en su dimensión afectivo-emocional, y de las concepciones que tiene sobre los alumnos y su aprendizaje. En función del tipo de meta, el estilo de enseñanza y el modelo de evaluación, que el profesor se ha propuesto desarrollar, la relación puede entenderse de forma diversa; como una “interacción”, centrada en los alumnos, o de forma “unidireccional”, centrada en los contenidos de la materia y en el propio profesor.

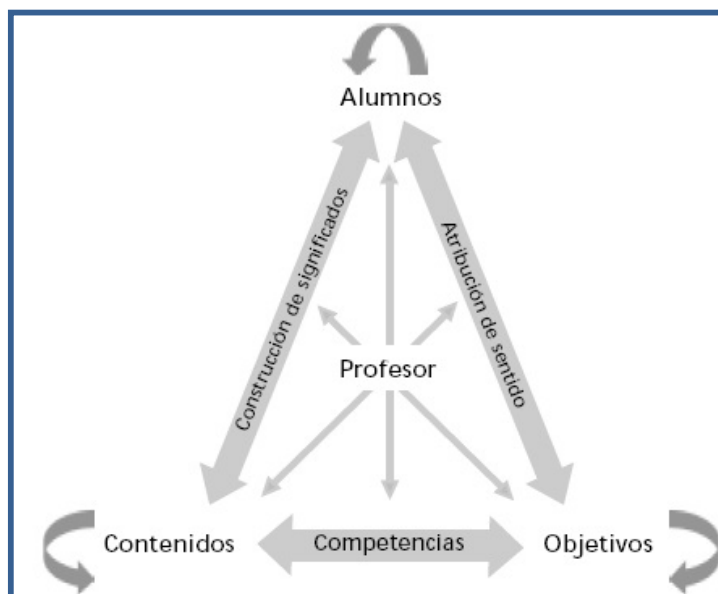
El reconocimiento de la “relación” entre profesor-alumno y su relevancia para el aprendizaje ha sido objeto de investigación, especialmente en los últimos años, que se ha intensificado el debate acerca de la necesidad de integrar e interrelacionar cognición, emoción y motivación en los estudios sobre aprendizaje escolar (Fives & Gill, 2015).

La “relación” entendida como una “interacción” es la “acción de la influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido” (Moreno R. , 2010, p. 175) en la que está implicada la dimensión afectiva de la persona. El análisis de la “interacción”, que se centraba en sistemas de categorías como el de Flanders (1977), se ha transformado en la investigación actual en el análisis de “la actividad conjunta, o interactividad, que el profesor y alumnos construyen conjuntamente en las situaciones de aula” (Coll et al., 2001, p. 438). Desde la perspectiva de la “interactividad” se identifican dos mecanismos de influencia educativa: “la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos” entre profesor y alumnos, y el “proceso de traspaso progresivo del control del profesor a los alumnos”. Ambos mecanismos son “interpsicológicos” (Coll et al., 2001, p. 450), puesto que se dan en la actividad conjunta entre el profesor y los alumnos. De tal forma, que implican procesos emocionales, comportamentales y cognitivos.

El primer mecanismo, de “construcción de significados compartidos”, depende del habla del profesor y los alumnos y en particular de lo que Mercer (2001) denomina “estrategias discursivas”. Así, “el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje va a depender en buena medida del control de los posibles malentendidos o incomprensiones que se produzcan en la comunicación entre profesor y alumnos” (Coll et al., 2001, p. 452). El mecanismo de “traspaso progresivo del control del profesor a los alumnos”, consiste en promover una “actuación más autónoma y autorregulada” (Coll et al., 2001) por parte del alumno, en la realización de tareas y la utilización de los contenidos de aprendizaje.

La “interactividad”, reconocida por el paradigma constructivista del aprendizaje, consiste en un proceso en que los alumnos aprenden unos contenidos con la ayuda del profesor, para construir significados y atribuir sentido a su propio aprendizaje. Así, alumnos, contenidos y profesor, forman parte de un “triángulo interactivo” (Coll et al., 2001, p. 179) en el que las relaciones se producen en todas direcciones; alumno-contenido, alumno-profesor, contenidos-profesor. Algunos autores (Serrano & Pons, 2008), han considerado que el triángulo interactivo tiene una estructura tridimensional, porque incluye tres diseños instruccionales: “psicocéntrico” (centrado en los alumnos), “teleocéntrico” (centrado en los objetivos) y “logocéntrico” (centrado en los contenidos). Y las tres secuencias instruccionales; basada en la construcción de significados (logocéntrica), la atribución de sentido (psicocéntrica) y la adquisición de competencias (teleocéntrica), forman parte de la estructura final del triángulo, donde el profesor se sitúa como el centro de gravedad (baricentro):

Figura 3.1: Figura 14. El triángulo Instruccional.



(Serrano & Pons, 2008, p. 709)

Según la “interactividad”, los alumnos construyen significados de forma autónoma y se apropian de los objetivos de aprendizaje a través de la atribución de sentido a todo lo que aprenden. El papel del profesor se encuentra en la intersección entre estos tres elementos; favoreciendo en los alumnos, tanto la construcción de significados conjunta, como la apropiación de su sentido y utilidad, y el desarrollo de competencias transferibles a las distintas situaciones. Sin embargo, se han considerado otros tipos de relación, en función del “rol” que ocupa el profesor, ya que el “papel” que desempeñe dentro de la situación de interacción en el grupo de alumnos, cambia su posición en el triángulo.

### Rol del profesor

Según interpretan algunos autores (Claxton, 1990; Olson y Bruner, 1996; Pozo, 1996 citados en Pozo et al., 2006), el profesor puede adoptar varios roles en su función interactiva, que se relacionan con su orientación hacia la enseñanza:

Figura 3.2: Adaptado de Cuadro 1. Diferentes perfiles docentes.

Orientación enseñanza	Claxton (1990)	Olson y Bruner (1996)	Pozo (1996)
<b>Centrada en los contenidos y el profesor</b>	Gasolinero Escultor Relojero	Autoridad Artesano	Proveedor Modelo entrenador
<b>Centrada en el aprendizaje</b>	Sherpa Jardinero	Consultor Colega	Tutor Asesor

(Pozo et al., 2006, p. 51)

El rol del profesor como “gasolinero”, “escultor”, “artesano”, “modelo”, “proveedor”, “entrenador” y “relojero”, se identifica con una función de transmisor de saberes y conocimientos; ya que un “gasolinero” “es quien llena el depósito de conocimientos del alumno”, un “proveedor” quien provee de

saberes, y un “relojero” quien monta “pieza a pieza el conocimiento de sus alumnos” (Pozo et al., 2006, p. 51). Todas estas metáforas aluden a una concepción de la “enseñanza centrada en los contenidos” y en los profesores como transmisores de esos contenidos (Pozo et al., 2006), que tienen el conocimiento y se lo entregan a sus alumnos, a través de sus explicaciones verbales o de sus propias acciones. Su rol consiste en corregir y modelar al alumno para que todos los componentes encajen entre sí de acuerdo con el diseño preestablecido. Y su posición de autoridad, distante y alejada, genera una interacción tenue, en la que el profesor tiene “una mirada de superioridad”, mientras el alumno es un receptor pasivo, que se considera a sí mismo “inferior”. En este tipo de “interacción unidireccional”, del profesor al alumno, pueden surgir dificultades, tanto en el aprendizaje de los contenidos, como en las emociones y sentimientos que genera la relación en los alumnos. La distancia emocional con la que el profesor trata de mantener su autoridad, puede generarle malestar, como consecuencia de las reacciones adversas de los alumnos.

El rol, “sherpa”, “tutor”, “asesor”, “consultor” o “jardinero”, se identifica con una función de “guía”, propia de la “enseñanza centrada en el aprendizaje”; el “sherpa”, es un conocedor del terreno, que guía y ayuda al alumno en su aventura de conocimiento, el “tutor” le tutoriza en su aprendizaje, cediéndole buena parte de la responsabilidad, el “asesor” o “consultor” le aconseja desde una posición externa, y el “jardinero” ve crecer los aprendizajes del alumno y sólo interviene para crear condiciones más favorables para ese crecimiento (Pozo et al., 2006). En estas posiciones en la relación, resulta mucho más viable establecer negociaciones y acuerdos entre el profesor y sus alumnos, porque la “interacción recíproca” es fluida y cercana, y desde la proximidad, el profesor comprende la posición del alumno, empatiza con él y puede guiarle y apoyarle, de tal forma que se sienta atendido y seguro.

Por otra parte, el profesor puede tratar de vivenciar varios roles en su relación con los alumnos y experimentar así diferentes formas de situarse (Zárate, 2002):

- “Líder”; tener objetivos y filosofía propia. Guía su trabajo por el camino de la construcción de conocimiento, de manera natural y no por imposición.
- “Motivador”; despertando en los alumnos el interés por la materia, lo que les ayudará a concentrar su atención y energía en la formación, y funcionará como reacción en cadena motivando la participación del resto de los compañeros.
- “Comunicador”; mantiene y fomenta la comunicación entre el grupo, no solo la comunicación docente-alumno.
- “Coordinador”; orientando las actividades concernientes al proceso de enseñanza- aprendizaje, aprovechando todos los elementos para propiciar un clima favorable para el trabajo intelectual.
- “Informador”; presentando el conocimiento de forma ágil y dinámica ya que el alumno aprende cuando recibe y elabora, incorpora o rechaza información.
- “Facilitador de aprendizaje”; buscando, mecanismos que permitan a los educandos interesarse y participar en la formación del conocimiento; propiciar el manejo de instrumentos de trabajo e indagación, métodos de estudio y discusión, sistemas de trabajo individual y en equipo, toma de decisiones, asignación de tareas, evaluación.
- “Sociólogo”; identificando los matices sociales y categorías intelectuales del grupo, con lo que podrá conducirlo mejor.
- “Psicólogo”; observando los fenómenos significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje y su repercusión en el individuo.

El rol en el que se sitúa el profesor predispone al alumno a ocupar un rol determinado; a un “escultor” o “proveedor” le suele corresponder un rol de “receptor moldeable” y a un “tutor” o “jardinero” un rol de “participante”, “creador” y “aprendiz autónomo”. Así, si el reparto de roles tiene en cuenta las

expectativas de los interlocutores, ayuda a progresar en los objetivos educativos (Postic, 2000) porque da lugar a una función de regulación, no solo de los aprendizajes, sino de las relaciones que suceden en el aula.

La organización de los roles y las funciones, y especialmente, la gestión de las emociones y de las situaciones más o menos conflictivas, que surgen como resultado de la interacción, se ha denominado la “dialéctica del poder” (Postic, 2000). Para que se produzca esta “dialéctica”, el profesor debe realizar un trabajo de reconocimiento de su rol, que implique analizar; que rol está adoptando en cada momento, porque decide adoptar ese rol, y como está influyendo en los alumnos. En la “dialéctica del poder” se pone de manifiesto el autoconocimiento que el profesor tiene de sí mismo, porque “acepta que el alumno sea diferente a él, dominando sus propias pulsiones y emociones, y permite a cada uno construir su identidad personal y andar su camino”. Así, el profesor asume el “rol de adulto, soporte de identificación (...) que es ser siempre el enlace entre el joven y el mundo exterior” (Postic, 2000, p. 203). El poder de regular las relaciones y solucionar las dificultades es tanto del enseñante, por su función y su rol de adulto, como del grupo de alumnos, que regulan las relaciones de cada alumno con el profesor.

Sin embargo, a pesar de esta perspectiva, “dialéctica”, de la relación, algunos autores consideran que los profesores diferencian dos roles básicos; uno vinculado con la transmisión de contenidos y otro con las relaciones. De forma que el profesor se debate entre el rol de “conferenciante”, o autoridad, y el rol de “educador”, “tutor” (Esteve, 2001). Esta dualidad de roles puede generar conflictos; porque el profesor entiende que la función de enseñante se relaciona con la enseñanza “disciplinar”, y la de educador con la regulación de las relaciones, y “al tener que tomar decisiones en uno o otro sentido, se siente incapaz” (Wamba , 2001, p. 298). El conflicto se manifiesta desde dos posicionamientos diferentes; profesor al que le gustaría seguir manteniendo su posición de autoridad respecto a los alumnos, pero reconoce que necesitan una persona que les guíe y tutorice de una forma más afectiva. O profesor que



se considera un educador, “cree jugar un papel importante en la formación de la juventud” (Bosch , 2002, p. 3), pero en la relación que establece con los alumnos continua ejerciendo una autoridad de transmisor.

Los profesores establecen distintas prioridades en la relación; mantener el principio de autoridad, el programa, el aprendizaje, la evaluación (Zárate, 2002), o las necesidades de los alumnos. Si la prioridad del profesor no es la interacción para el aprendizaje, las relaciones que establece en el aula, podrían no favorecerlo; priorizando el programa, el profesor puede estar convencido de realizar una intervención adecuada y encontrar que sus alumnos no avanzan según lo previsto. Esta situación puede generar frustración, tanto en el profesor, como en los alumnos. Por eso es necesario que el profesor sea consciente del rol que asume, de las implicaciones que tiene en su forma de actuar con el grupo de alumnos, y de las prioridades que establece en la interacción. Además, para algunos autores (Echevarría & López-Zafra, 2011), “el rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando” (p. 19), porque las nuevas tecnologías incrementan la autonomía de las personas para la adquisición del conocimiento. De forma que, será necesario pasar de un “rol tradicional del profesor instructor, centrado en la materia, a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional” (Echevarría & López-Zafra, 2011, p. 19).

La regulación de la interacción en el aula, y el establecimiento de relaciones equilibradas que favorezcan el aprendizaje es responsabilidad del profesor, que debe adaptar y variar su rol, para evitar conflictos. Pero además, en este ajuste de su rol, debe incluir una reflexión sobre como está considerando al alumno, y en que posición le sitúa en la relación.

### “Visión” del alumno

Los profesores manifiestan una “visión” del alumno, que está condicionada por su propio desarrollo en la dimensión afectivo-emocional (analizado en el capítulo 1), y por las concepciones que tiene sobre el desarrollo en la adolescencia (analizado en el capítulo 2). La “visión” que el profesor tiene de sus alumnos se ha identificado a partir de sus comportamientos o actitudes en el aula. Se han diferenciado tres visiones fundamentales, que definen la posición del profesor hacia los alumnos:

a) “Clientes”, “a los que tienen que aportar un servicio” (Morales, 1998, p. 28), situándose a sí mismo en una posición de poder. Esta “visión del alumno como cliente”, se basa en la creencia de que los alumnos, deben recibir el conocimiento y el profesor ostenta el poder, adoptando un rol de “proveedor”. En esta visión, puede estar implícita la percepción del alumno como “víctima”, cuando se le considera en una posición de inferioridad, por su edad o circunstancias personales. Y el profesor, actúa evitando, minimizando, o solucionando los errores al aprender, y dirigiendo las decisiones del alumno.

b) “Problemas”, con “presentes y futuras patologías” (Echevarría & López-Zafra, 2011). Esta “visión del alumno como problema”, se centra en el comportamiento de los alumnos y en las dificultades o problemas que plantean. En este caso, el profesor puede adoptar dos posiciones; considerar que su función es ayudarles y tratar de resolver el “problema”, o evadir la situación porque “culpabilizan” inconscientemente al alumno y depositan en él toda la responsabilidad de su comportamiento.

c) “Personas” “en pleno proceso educativo” (Echevarría & López-Zafra, 2011), en proceso de desarrollo, que puede estar en un momento puntualmente problemático. Esta “visión del alumno como persona”, supone que el profesor conoce y comprende que el alumno es “un ser humano en proceso de desarrollo” y tiene en cuenta el momento del proceso en el que se encuentra.

Así como un “jardinero”, asume que el alumno está en proceso de cambio, es hoy distinto que mañana, centra su atención en el proceso (el alumno puede ser), y no en el resultado (el alumno es). “Guía” a sus alumnos, para que resuelvan sus dificultades.

La “visión” que el profesor tiene de los alumnos caracteriza la relación que establece con ellos y el tipo de interacción, condicionando, junto con las demás variables del profesor, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma que considerarles “clientes” o “problemas” predispone al profesor a situarse en un rol de “proveedor”. Estas dos visiones incluso puede estar relacionadas con el conflicto de rol, que dificulta la comprensión del alumno y la ayuda individual teniendo en cuenta sus circunstancias. Mientras que considerarles “personas” implica situarse como “tutor” o “guía” y centrarse en equilibrar la interacción, asumiendo las dificultades como parte del proceso de aprendizaje.

Los sentimientos y emociones del profesor que, como se ha planteado anteriormente, están vinculados con sus concepciones, determinan su modo de relacionarse con los alumnos, quienes a su vez tendrán una respuesta emocional. Algunos estudios (Messina & Rodríguez, 2006), han considerado que la experiencia de los profesores influye en sus sentimientos; los profesores novel tienen sentimientos positivos hacia sus alumnos pero cuando son profesores experimentados manifiestan sentimientos negativos, causados por el hecho de que los alumnos no alcancen sus expectativas, y les consideran “incapaces de aprender” (Messina & Rodríguez, 2006, p. 508). La culpabilización de los alumnos constituye un problema, porque “en la práctica estas creencias suelen traducirse en la falta de oportunidades que brindan a estos alumnos para responder o participar en las actividades de clase” (Messina & Rodríguez, 2006, p. 508). Así mismo, es posible que estos alumnos, con sentimiento de culpa, proyecten sus emociones negativas en forma de actitudes como agresividad o inhibición. Y de esta forma comienza la espiral en la que el profesor tiene la “visión” del “alumno-problema”.

La relación educativa con los adolescentes “puede resultar exitosa” pero es necesario que los profesores tengan “interés por saber cómo son y por descubrir las lógicas que explican su conducta” (Funes, 2003). La tarea psicopedagógica con adolescentes consiste en describir situaciones, en analizar los elementos que están influyendo cuando son problemáticas y en diseñar formas de intervención que las modifiquen, no en definir primero tipologías de problemas (delincuentes, drogadictos, etc.). El objetivo es comprender cómo las dificultades afectan al adolescente, y “cómo hacer para que no ocupen el centro de su proceso de construcción de la identidad” (p. 9). Para realizar esta función, el profesor debe acompañar, no moralizar, no dar consejos que no le han pedido, no situarse “delante señalando el camino, sino al lado o detrás”. Debe estar disponible, sugerir, estimular, proponer, a veces empujar, y “tensar la cuerda de la relación para provocar reacciones” (p. 9). Debe tener en cuenta que el alumno es adolescente, y comprender el significado de esta etapa, para poder actuar, sin plantearse expectativas inalcanzables; sin desesperarse, ni agotarse, asumiendo que su acción consiste en ir ayudándole, pero sin pretender que utilice inmediatamente todo lo que acumula (Funes, 2003). Y para ello, debe crear un “clima de aula” que facilite el aprendizaje y la interacción, equilibrando las relaciones y las emociones que permitan el desarrollo en todas las dimensiones de la persona.

### Clima de aula

La investigación sobre las relaciones profesor-alumnos, que inicialmente puso el foco de atención en los rasgos o características del profesor y el comportamiento de los alumnos, se ha centrado, a partir de la segunda mitad del siglo XX, en el “contexto de aula”, considerando que el aula es un “contexto de enseñanza y aprendizaje, que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo” (Coll & Sánchez, 2008, p. 21). Las prácticas educativas que se desarrollan dentro del aula, no pueden considerarse al margen del contexto socio-institucional al que pertenecen. Por lo que los procesos, factores y decisiones (Coll & Sánchez,

2008) que en ella se producen, se deben analizar teniendo en cuenta su complejidad.

Entre la múltiples prácticas educativas que tienen lugar en el aula, se consideran los “procesos de interacción” y los “intercambios comunicativos”. Se han analizado los recursos comunicativos, verbales y no-verbales, que emplean los profesores de Educación Secundaria, encontrando que existe una relación entre el “tipo de ambiente” creado en el aula y la implicación del alumno en las tareas escolares; de modo que el clima de aula caracterizado por un “ambiente de confianza, seguridad y aceptación mutua provoca un aumento de la participación en clase, una mayor implicación del alumno en el desarrollo de las tareas, y, presumiblemente, actitudes positivas hacia la materia y el profesor” (Cuadrado & Fernández, 2008, p. 20). Mientras que la comunicación dirigida, cuando en los “intercambios comunicativos” el profesor “utiliza fuentes diversas pero no existe negociación o participación de los alumnos en las decisiones sobre qué, cómo y cuándo utilizar dichos recursos” (Wamba , 2001), provoca rechazo en los alumnos y dificultades para incorporar los contenidos de aprendizaje propuestos.

Así, para que el “intercambio comunicativo” fomente el aprendizaje, los profesores deben crear un “clima de aula positivo”, utilizando estrategias comunicativas, verbales y no verbales, y actitudes que promuevan una interacción con el alumno. La creación de un “clima positivo” debe integrar la cognición, emoción y motivación en el aprendizaje, considerando los elementos:

- “Emocionales”; confianza, seguridad, respeto, honestidad y aceptación mutua, que se transmiten mediante estrategias de aproximación física y verbal al adolescente, tales como dirigirse a él por su nombre, hablarle en primera persona del plural, mostrar el rostro relajado y sonriente (Cuadrado & Fernández, 2008).

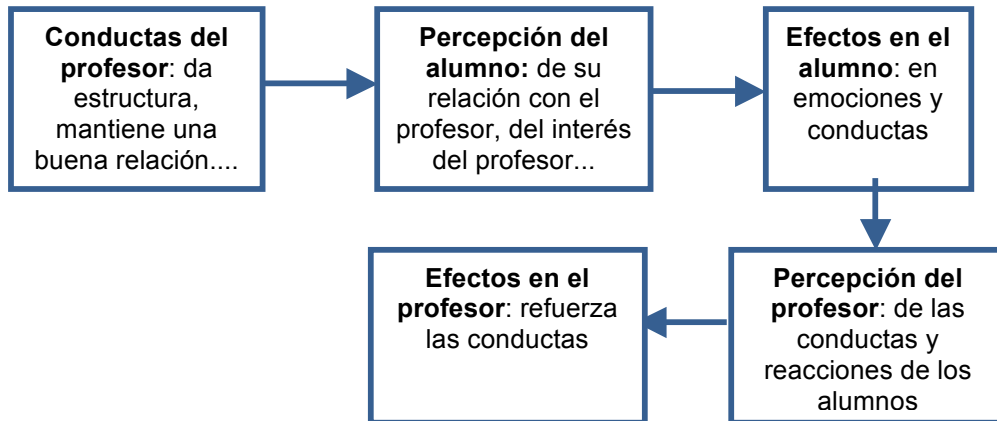
- “Motivacionales”; participación, reconocimiento del error como parte del proceso de aprendizaje, integración de las opiniones de los alumnos, interés y atención.
- “Cognitivos”; propios de una metodología centrada en el alumno, con estrategias de formulación de preguntas abiertas para averiguar dónde está el error, detección del error a través de modos de indagación, búsqueda de soluciones, y mensajes de desacuerdo unidos a propuestas de mejora.

Estos elementos, que se corresponden con las tres dimensiones personales del profesor, se manifiestan a través de sus actitudes y comportamientos; de modo que si las actitudes evidencian un rol “autoritario” dificultan el “clima positivo”, y si están vinculadas con un rol de “tutor”, “facilitador” del aprendizaje, y centradas en el desarrollo de la “interactividad”, proporcionan el contexto de aula propicio para aprender. Los profesores pueden crear un “clima motivador centrado en la tarea” cuando tienen una igualdad de trato con los alumnos, o un “clima motivador centrado en el ego”; cuando establecen diferencias de trato, en relación al aprendizaje, la motivación y el ánimo que les proporcionan (Murcia, Galindo, & Gimeno, 2011). Así, la metodología expositiva con escasa atención a las necesidades de los alumnos, la formulación de preguntas excesivamente cerradas, el distanciamiento en la relación, la atribución de los errores a una falta de estudio o escaso nivel de competencia, el rostro serio y tenso... (Cuadrado & Fernández, 2008), pueden provocar en los alumnos una percepción de discriminación porque implican “mayor importancia hacia el trabajo sin esfuerzo, la evaluación normativa basada en la comparación pública y la superación por encima de los demás” (Murcia, et al., 2011, p. 395).

El profesor determina la interacción y la regula, a través del “clima de aula”, facilitando o no la autorregulación del alumno. Algunos autores (Morales, 1998) han considerado que, dado que la “interacción es mutua”, el influjo constituye un ciclo que puede ser positivo o negativo; por ejemplo, la pasividad

del alumno hace que el profesor se vea incompetente o no sienta agrado por su tarea, y actúe provocando la falta de interés por parte del alumno.

Figura 3.3.: Interacción entre conductas y percepción del profesor y del alumno.



(Morales, 1998, p. 47)

Según el gráfico de interacción el profesor puede reforzar sus conductas, tanto si el flujo es positivo como si no lo es. Sin embargo, es a él a quién corresponde modificar el influjo en las diferentes fases y tiene varias oportunidades para hacerlo: en su “percepción” inicial sobre los alumnos, en la observación de los “efectos” de su actuación, en la “percepción” que elabora a partir de las “conductas de los alumnos” y en la “toma de decisión” de reforzar o no un comportamiento. Para poder modificar el flujo de interacción en el aula, el profesor necesita conocer estas fases, reconocerse, realizando una autovaloración personal de sus propias actitudes y conductas, y conocer las características del contexto de interacción. Conocer sus “características como profesor” implica analizar “su forma de elaborar los juicios y de tomar decisiones”, considerar sus intereses o motivos para la enseñanza, valorar su creencia de auto-eficacia y su predisposición a observar signos de éxito o de fracaso, así como reconocer su “habilidad para controlar la conducta del alumno” (Echevarría & López-Zafra, 2011, p. 19). Y conocer las “características del contexto de interacción”, “como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información” supone manejar las variables relativas al aula,

“entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos o la organización y estructura de las clases” (Echevarría & López-Zafra, 2011, p. 19).

Además, para fomentar un “clima de aula positivo”, el profesor debe incluir en sus propósitos o metas el sentimiento de seguridad, de aceptación y confianza, y el gusto por aprender, definiendo el estilo de relación que se plantea, y reflexionando sobre “los efectos e implicaciones de su comportamiento” (Cuadrado & Fernández, 2008, p. 21). Puesto que la creación de un “clima de aula positivo” es un aspecto elemental en la enseñanza, el profesor debe prestar atención a este aspecto, desde que se proyecta como docente en su formación inicial. Por tanto, la formación que recibe, debe favorecer el proceso activo de reflexión y la confrontación de estrategias comunicativas y de interacción (Cuadrado & Fernández, 2008) en la realidad del aula. Porque desde este momento, previo a su acción docente, el profesor debe optar por el tipo de interacción que se propone desarrollar y conocer los elementos que puede cambiar en el flujo de esa interacción, cuando sea necesario.

#### Aspectos de la interacción

En función del “estilo de enseñanza”, el “rol” y la “visión” que el profesor tiene del alumno, la interacción se puede centrar en diversos aspectos. Algunos de ellos, como la “disciplina” y la “autonomía”, plantean gran controversia para el profesor en la creación de un “clima de aula positivo”.

La “disciplina” esta presente en las aula a través de la organización del tiempo, la división de grupos y contenidos, la estructuración del espacio, la evaluación... Sin embargo, algunos autores (Casamayor, 1998) ponen de manifiesto que se confunde la “disciplina con un sistema de normas y sanciones (o castigos)” (p. 6), considerando que es “exclusivamente un instrumento de control externo del alumnado” (Coll, 2010, p. 199). Para que la interacción en el aula se desarrolle en un “clima positivo”, la “disciplina” debería



ser entendida como elemento de funcionamiento, orden en el trabajo, y respeto motivante (Zárate, 2002) o como “comprensión personal del sistema de normas” (Coll, 2010). El profesor debería estimular al alumno, de forma progresiva, para que asuma voluntariamente las normas, integrándolas en su sistema de valores.

La preocupación del profesorado por el aspecto de la disciplina “es mayor en Educación Secundaria” que en Educación Primaria, o Universitaria. Además, la forma en que se refieren a ella los profesores de Secundaria “hace referencia a una disciplina más jerárquica, esto es, con un patente directivismo” (Llanos & Piñero, 2003, p. 101). La “disciplina” supone un problema, porque “es percibida por los docentes como una dificultad seria para desarrollar su tarea educativa” (Coll, 2010, p. 199). Y representa un “obstáculo para el desarrollo” del profesor, ya que “la teoría de que el control y la disciplina son herramientas indispensables en sus relaciones con los alumnos, ejerce una poderosa influencia dentro de sus concepciones” (Vázquez, Jiménez, Mellado, & Taboada, 2007, p. 11).

Sin embargo, las investigaciones con los alumnos (Ortega & Del Rey, 2004) ponen de manifiesto que estos conocen las normas y consideran, en general, que tienen suficiente libertad en el centro educativo, por lo que para ellos no representan una dificultad. Los motivos de “indisciplina” para el alumnado son diferentes que para el profesorado; las “interrupciones en la marcha del proceso de enseñanza, levantarse y deambular fuera del sitio, dañar el mobiliario, hablar con los compañeros, emitir ruidos, entre otros” (Coll, 2010, p. 199), que son consideradas por los profesores como faltas de disciplina, no se interpretan de la misma forma en los alumnos. Por esta razón, es necesario que el profesor analice la “disciplina”, en su complejidad, para que se ajuste a los verdaderos problemas de conducta “indisciplinaria” en su aula. Y que establezca las normas y el sistema de sanciones, de forma justa, igualitaria, y con la plena conciencia los alumnos que pueden ser sancionados, para que asuman la necesidad de que existan y sean cumplidas, porque son la “expresión del aporte de cada uno al bien común” (Coll, 2010, p. 200).

La “disciplina” está relacionada con el “poder” y el “control” en la relación. Así, se han diferenciado cinco formas de “manifestación del poder” (French & Raven, 1959), en las que el profesor se puede situar respecto al alumno:

- “Poder coercitivo”. Se concibe la figura del profesor como el que ostenta la autoridad para sancionar a aquellos que no se comportan conforme a las normas establecidas. Por ello, el alumno evita estar en contacto con él y para ello acepta el orden establecido o, por el contrario, se manifiesta en contra y se rebela contra las directrices que emanan del representante de la autoridad.
- “Poder legítimo”. Reconocido como tal por el alumnado y supone la aceptación de las normas establecidas y el papel del profesor para conseguir su cumplimiento, ejerciendo una influencia directa sobre ellos.
- “Poder de reconocimiento o recompensa”. Basado en la misma recompensa y en la probabilidad subjetiva de ser premiado o compensado si actúa conforme al orden establecido. Su incidencia depende de la presencia física del profesor que puede incrementar su ascendencia sobre el alumno.
- “Poder de la experiencia y del conocimiento”. El profesor ejerce una autoridad sobre el alumno, en la manera en que éste reconoce su sabiduría y su capacidad en el tema objeto de aprendizaje y en su capacidad para transmitir el saber. Es un poder limitado a un área o saber específico en el que el profesor destaca.
- “Poder de referencia”. Se produce en la manera en que el alumno se identifica con el profesor, con sus conocimientos, forma de ser y de comunicarse, con su capacidad, habilidades y destrezas sociales...

La manifestación implícita de poder resulta positiva, como en el caso del “poder de referencia”, por lo que sería deseable que los profesores asumieran internamente su poder, sin necesidad de exteriorizarlo de forma visible y

“coercitiva”. Sin embargo, parece que los profesores ejercen su poder de forma explícita sin “reconocer en su práctica la reproducción del rol jerárquico” (Bosch, 2002). Y esto puede reproducir las diferencias sociales en los alumnos, y generarles sentimientos de inferioridad. Además, si alumno “cuestiona” el poder ejercido de forma impositiva, la relación puede convertirse en una “espiral” de indisciplina-sanción, que resulta problemática, tanto para él y los demás alumnos, como para el profesor.

La necesidad de “control” en la relación puede provocar que el profesor asuma una función de “vigilancia” y “control férreo” (Sáez & García, 2011, p. 166). El control riguroso, que se transmite a través de la figura del profesor y se ejerce desde el control de las conductas en el aula, formando parte la dinámica de trabajo cotidiano, puede ser considerado “un castigo”, porque constituye una “negación de los placeres” (Sáez & García, 2011, p. 167). Además, este “control riguroso” generará dependencia en el alumno impidiendo el desarrollo de su autonomía.

El profesor debería conocer si en su acción permite al adolescente organizar su propia actividad y le apoya en el momento que lo necesita, o por el contrario le inhibe totalmente, no permitiendo más que una estricta imitación del modelo, dando lugar a la “dependencia” del alumno en la relación educativa (Postic, 2000). Si el profesor no favorece un proceso personal del alumno, si le manipula o persuade por medio de sanciones positivas (recompensas) o negativas (castigos), entonces utiliza el “poder” que le ha sido dado institucionalmente y busca la dependencia del alumno para reforzar la imagen de su “poder”. La “conducta dominadora” del enseñante, caracterizada por la rigidez, por objetivos inmutables, por la ignorancia voluntaria de los deseos de los demás y la negativa a admitir sus contribuciones, corresponde a conductas no cooperativas, distraídas, pasivas, incluso agresivas en los alumnos. Mientras que la conducta, “integrativa”, tendente a respetar la personalidad y solicitar la cooperación voluntaria del alumno, induce conductas activas en él. (Anderson 1939, citado en Postic, 2000).

Para algunos autores (Zárate, 2002), es necesario pasar de un esquema autoritario, institucional, a otro más participativo, cambiando el concepto de “profesor autoridad” por el de “profesor comprometido”, que establezca una conveniente relación con el alumno en la transmisión, búsqueda y construcción del conocimiento. El profesor comprometido desarrollará un “proceso de adaptación interpersonal” con los alumnos, “que le va a permitir soportar los conflictos e incluso prevenirlos”. Este “proceso de adaptación” consiste en la puesta en práctica de los esquemas de acción ya experimentados por el enseñante, en consonancia con “las características psicosociológicas del medio escolar” (Postic, 2000, p. 193).

Actuar como “profesor comprometido” requiere de una formación inicial que le aporte conocimiento del medio escolar y la posibilidad de desarrollar su capacidad de adaptación. Sin embargo, el profesorado que se ha formado en un modelo de enseñanza que sólo es válido para un contexto estable, se siente desconcertado en numerosas situaciones, por la falta de transferencia de sus aprendizajes previos y la dificultad adaptación al contexto (Postic, 2000). Así, cuando cambia de clase, grupo, o centro educativo, le surgen las dificultades y contradicciones, que dan lugar a las “defensas”.

Las “defensas” y los mecanismos de protección de los profesores “se desencadenan cuando el enseñante se ve amenazado en su yo por intervenciones exteriores que le afectan directamente, porque las siente como dirigidas contra él” (Postic, 2000, p. 193). Y provocan que el profesor tienda a preservar la imagen de sí, idealizada, ante la mirada de los alumnos. Los estudios manifiestan que estos mecanismos parecen ser empleados por el conjunto de los profesores, con ciertas diferencias entre las distintas especialidades que enseñan. Así, los enseñantes de disciplinas científicas, cuando se sienten amenazados en su yo recurren a la racionalización, para evitar mostrar su emoción (Postic, 2000, p. 195).

El hecho de que los profesores utilicen de forma más o menos inconsciente estas “defensas”, significa que el propio reconocimiento es importante para su proceso de adaptación. Es decir, que necesitan realizar un trabajo de “autoconocimiento” que evite situaciones conflictivas con sus alumnos, derivadas de sus propias respuestas no adaptativas hacia ellos. Además, de un conocimiento del alumno; “su procedencia, situación sociocultural, la relación con su familia, sus intereses y motivaciones”, que facilitaría la gestión de las situaciones, que pueden estar alterando el buen funcionamiento de la vida del aula” (Coll, 2010, p. 201).

Por otra parte, el profesor debe fomentar la “autonomía” del alumno, propia de un “clima de aula positivo”, evitando actitudes que generen la dependencia, como los mecanismos de control y disciplina impuestos. Esto significa, que el ambiente de aprendizaje no puede ser represivo, estar colmado de normas y centrado en su cumplimiento, sino que los alumnos deben tener “autonomía” en el aprendizaje y en su propia vida, lejos de la presión que ejercen los premios y castigos como mecanismos de enseñanza. La “autonomía”, es una liberación consciente, fruto del conocimiento de la relatividad de las normas y una elección deliberada entre los valores (Postic, 2000). Pero si no se facilita este proceso de apropiación de las normas, de comprensión y deliberación de las mismas, el alumno permanecerá prisionero de ellas, aunque se manifieste en oposición, porque no encontrará otros puntos de referencia para poder negociarlas.

Para que los alumnos gocen de “autonomía”, es necesario; “crear una atmósfera de seguridad, que les permita sentirse libres para equivocarse” (Morales, 1998) y un clima de confianza, en el que “los profesores crean firmemente que los estudiantes desean aprender, y asuman, mientras no se pruebe lo contrario, que pueden hacerlo” (Bain, 2005, p. 157). Esta “confianza” es la que les permite “tener poca o ninguna preocupación en que los estudiantes intenten engañarlos” (Bain, 2005, p. 157). Y puesto que el proceso de interacción es la relación recíproca, “y cada uno busca situar al otro”

(Postic, 2000, p. 101), la actitud del profesor es la que garantizará el éxito de la relación educativa, porque como adulto, conoce previamente dónde se encuentra el alumno y puede interpretarle en función de su conducta.

La “confianza” solo es posible si los profesores consideran a sus alumnos como “personas”, y “les tratan de la misma forma que podrían tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación” (Bain, 2005, p. 161), es decir, “con respeto e interés”. En este sentido, para desarrollar la “confianza” y la “autonomía” en los alumnos, el profesor debe tener “empatía” con el alumno, respetarle como persona, ser justo con él, “darle seguridad y prestarle apoyo social” (Day, 2012, p. 54). Estos elementos facilitarán el establecimiento de relaciones equilibradas, que no solo beneficiarán su aprendizaje, sino que contribuirán a la satisfacción profesional y personal del profesor.

#### Investigación con profesores

Sin embargo, en la investigación con profesores se ha puesto de manifiesto que, incluso cuando el profesor cree tener un comportamiento a favor del desarrollo y la “autonomía” de sus alumnos, en la práctica, induce conductas dependientes. Ya que sus actitudes “no siempre concuerdan con el comportamiento de rol observable” (Postic, 2000, p. 110). Por lo que el profesor debe reflexionar sobre su comportamiento y realizar la adaptación necesaria al contexto de su aula.

Teniendo en cuenta todos los elementos que forman parte de las relaciones profesor-alumno, la siguiente tabla presenta, a modo de resumen, los aspectos que generan una dinámica de relaciones positivas y favorecen el aprendizaje.

Tabla 3.3. Elementos de la relación profesor-alumnos que favorecen el aprendizaje

<b>Favorecen el aprendizaje</b>
Relación entendida como interactividad, recíproca y autorregulada (Moreno, 2010)
Rol de guía, tutor, sherpa, asesor o jardinero, centrado en guiar y apoyar en el proceso (Pozo, et al., 2006)
Reconocimiento de las expectativas de los alumnos en la relación; dialéctica del poder (Postic, 2000)
Rol integrado y equilibrado con los roles de los alumnos (Postic, 2000)
Visión del alumno como persona en proceso de desarrollo (Bain, 2005)
Atención a los procesos de interacción y los intercambios comunicativos (Morales, 1998)
Creación de un clima de aula positivo; de confianza, seguridad, participación e integración de opiniones (Cuadrado & Fernández, 2008)
Actitudes de tolerancia, interdependencia, respeto mutuo, comprensión (Coll, 2010)
Clima motivador centrado de la tarea (Murcia, Galindo, & Gimeno, 2011)
Intercambio comunicativo utilizando recursos verbales y no verbales, centrado en la negociación (Cuadrado & Fernández, 2008)
Regulación del flujo de interacción mutua, mediante el reconocimiento de las propias características como profesor y del contexto (Moreno, 2010)
Disciplina entendida elemento de orden en el trabajo y generadora de un ambiente propicio (Zárate, 2002)
Sistema de normas y sanciones equilibrado y justo que contribuye al bien común, y procede del poder entendido como legítimo (Coll, 2010)
Conducta integrativa, que respeta la personalidad y solicita cooperación, generando autonomía en el aprendizaje (Postic, 2000)
Profesor comprometido con el proceso de adaptación interpersonal con los alumnos (Zárate, 2002)
Atmósfera de seguridad y clima de confianza centrado en proporcionar autonomía y “conectar” con los alumnos (Morales, 1998)

## Conclusiones

En su acción docente, el profesor debe partir del establecimiento de las metas de aprendizaje. Para que sean coherentes y guíen de forma adecuada su intervención, deben ser reconocidas y puestas en concordancia con los objetivos de enseñanza. Se han encontrado evidencias de que los profesores de Secundaria piensan en metas centradas en el aprendizaje de los alumnos, pero en la práctica se centran en el rendimiento, por lo que deberían reflexionar

sobre la definición de sus metas, para evitar confundir a los alumnos y frustrarse cuando estos no cumplen con sus expectativas.

De acuerdo con las metas, el estilo de enseñanza del profesor debería centrarse en el aprendizaje de los alumnos, a través de la mediación, y el desarrollo de estructuras de participación en la construcción conjunta de significados. Ya que la investigación, ha puesto de manifiesto que los alumnos tienen mayor implicación en el aprendizaje con profesores de estilo democrático, que permiten su participación y el desarrollo de su originalidad. Además, los profesores deberían tener en cuenta los estilos de pensamiento de los alumnos y flexibilizar su propio estilo, utilizando estrategias combinadas, y evitando, exclusivamente, el estilo ejecutivo, propio de un planteamiento dirigista y autocrático de la enseñanza.

Del mismo modo, la evaluación, como elemento indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje, debería contribuir a la mejora y el desarrollo en los alumnos, siendo auténtica. Para ello, es necesario un cambio del modelo tradicional de evaluación, centrado en la calificación de los resultados y en el examen, que de lugar a la incorporación de modelos innovadores, desarrollados en el entorno internacional, centrados en la evaluación para la autorregulación del aprendizaje. Este cambio debería estar protagonizado por los profesores de universidad que imparten el Máster de formación y por los profesores de Secundaria en activo que funcionan como tutores en las prácticas del Máster. Y debería consistir en establecer una correspondencia entre el modelo teórico y la práctica evaluativa. Así, los ajustes para el desarrollo de un modelo integrado, formativo y regulador de la evaluación, deberían proceder de: la autoevaluación del profesorado que desarrolla los programas de formación inicial en la universidad, y mediante la reflexión de su propia práctica, de la adaptación de su estilo de enseñanza y su modelo de evaluación a los alumnos.



Para que la relación profesor-alumnos consista en la construcción de significados compartidos y el progresivo traspaso del control del aprendizaje del profesor al alumno, debería explicarse mediante un triángulo interactivo multidimensional; en el que el profesor se sitúa, equilibrando la relación, en un rol de “tutor” o “guía”, tiene una visión del alumno como persona, y establece una dialéctica del poder, que mediante la negociación, permite el desarrollo de la autonomía del alumno. De esta forma, se evitarían los conflictos en la relación, derivados del rol autoritario del profesor, que no considera las expectativas de los alumnos, que percibe al alumno como problema y que determina negativamente las posibilidades que se le ofrecen para aprender, culpabilizándole en el proceso de aprendizaje. A través de la creación de un clima de aula positivo y motivador, en el que se tenga en cuenta a los alumnos como personas, se desarrollen sentimientos de confianza, seguridad y apoyo mutuo, y se fomente la autonomía en el propio aprendizaje, el profesor podrá prevenir consecuencias a nivel cognitivo, como pensamientos de incapacidad, a nivel afectivo, como los sentimientos de rechazo, y a nivel de acción, como las respuestas defensivas o agresivas.

La formación inicial, centrada en la comprensión y reflexión de la acción docente, puede prevenir el malestar prematuro de los profesores, procedente de una excesiva preocupación por la disciplina, entendida como poder coercitivo. Así, es necesario que los profesores de Educación Secundaria en formación, comiencen la elaboración de un poder legítimo y de referencia, basado en una conducta “integrativa”, que facilite relaciones de respeto mutuo y reconocimiento.

## **CAPITULO 4. FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA**

### **Introducción**

La formación inicial del profesorado es el período en el que los profesores de Secundaria se preparan para el desarrollo de la profesión y comienzan su proceso de construcción de la identidad docente. En este primer momento están implicadas las tres dimensiones analizadas en el profesor y en especial: la motivación inicial hacia la enseñanza, la concepciones implícitas previas, y los aspectos de la personalidad.

Se ha valorado que la formación inicial puede contribuir a la prevención del malestar en los profesores, preparándoles para el desarrollo de la acción docente, y creando estructuras de apoyo y revisión continua de su práctica. Especialmente, en los últimos años, que se han producido cambios significativos en el sistema de la formación inicial de los profesores de Secundaria, fruto de las reformas realizadas en el sistema europeo de formación del profesorado. A partir de los cuales, los países pioneros como Finlandia, Noruega, Alemania, Inglaterra, han incrementado y mejorado la formación pedagógica para que los profesores desarrollen con éxito su función docente.

De esta forma, el análisis de la formación inicial del profesorado en España, se ha considerado, en este estudio, desde dos perspectivas: “global”, relacionada con los cambios del sistema de formación del contexto europeo y de otros países, e “individual”, centrada en las repercusiones que tiene la formación en el profesor.

## 4.1 Perspectiva global

Desde la perspectiva global, se ha analizado comparativamente con otros países, el diseño y la planificación de la formación del profesorado de Educación Secundaria, como elemento fundamental en el sistema educativo. Algunas investigaciones, en países latinoamericanos, han valorado que el hecho de que la formación de los profesores haya sido descuidada, desde las políticas educativas, supone un grave problema para el sistema educativo de un país (Vaillant, 2009).

En España, se ha estimado que “la presión del cambio social ha modificado profundamente el trabajo educativo de los profesores de Secundaria” y sin embargo, no se les prepara, en su periodo de formación inicial, para “hacer frente a las realidades profesionales a las que luego se van a enfrentar” (Esteve, 2001, p 16). Además se considera que reciben una “orientación, tutoría y formación muy escasas” (TALIS, 2009). Esto contrasta con los sistemas educativos europeos, como el de Finlandia y Noruega, en los que la formación del profesorado ha tenido reestructuraciones (desde el año 1970), centradas en la regulación, racionalización y elevación de la calidad. El análisis de esta diferencia, es que en los países que han reestructurado la formación del profesorado, consideran que es un elemento fundamental de mejora del sistema educativo.

En la estructura formativa del profesorado de Secundaria; el modelo finlandés establece, a partir de la implantación del “*Plan Bolonia*” en agosto de 2005, un sistema de formación de dos ciclos: el primero que consta de una titulación de tres años de Grado y el segundo compuesto por dos años de Máster en estudios especializados y en pedagogía. El modelo español, consta de un Máster de formación específica, de un año de duración. Sin embargo, las diferencias principales entre el modelo finlandés y el español, no proceden de la estructura formativa, sino de los principios de desarrollo de la formación; que

ponen de manifiesto la especial atención, en la formación finlandesa, a la autonomía y el autoaprendizaje del docente, en el contexto en el que se va a desarrollar.

Algunos de estos principios, evidencian la preocupación por desarrollar un proceso formativo centrado en la visión de que el futuro profesor de Secundaria es un aprendiz autónomo y comprometido con su profesión:

Figura 4.1.: Principios de desarrollo de la formación en Finlandia.

Principios	Desarrollo
1.Enfoque basado en la investigación	La formación del profesorado es en sí misma objeto de estudio
2.Conocimientos disciplinares y pedagógicos de alta calidad	Conocimiento profundo del crecimiento y desarrollo evolutivo de las personas, conocer los métodos y estrategias que se pueden utilizar para enseñar a diferentes alumnos.
3.Metacognición: promover un aprendizaje activo y colaborativo	Los estudiantes deben contar con los conocimientos y la capacidad de reflexionar, comprender y controlar su aprendizaje.
4.Código social y ético de la profesión docente	Trabajo adaptado al contexto.
5.Reflexión y habilidades pedagógicas de alta calidad	Conocimiento procedimental. Partícipes en el desarrollo de decisiones.

(Jakku-Sihvonen & Niemi, 2001)

Por otra parte, la formación de los profesores de Secundaria, en Finlandia, tiene como piedra angular que el desarrollo de las prácticas genere nuevas ideas sobre la formación y la supervisión del profesorado. De forma que, se adaptan estos dos aspectos a las necesidades planteadas por los estudiantes, cuando se evalúa su fase práctica en los contextos específicos. Así, el proceso actual de investigación sobre la formación del profesorado, en este país, se centra en la formación de los “supervisores”. Con el objetivo de que sean capaces de generar, en los estudiantes para profesor, la capacidad de

reflexionar sobre las situaciones que están vivenciando con los alumnos, en sus experiencias prácticas. Esta forma de plantear la formación, está basada en el desarrollo de profesionales “reflexivos”, y en la idea de que “el aprendizaje eficaz está estrechamente relacionado con la capacidad de reflexionar ” (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2001, p. 119)

### El Máster de formación del profesorado

En España, la formación inicial del profesorado de Secundaria consiste en el “Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional”, cuya duración es de un año o curso académico (en total 60 créditos ECTS, *european credit transfer system*), y que está compuesto de tres módulos: Módulo Genérico (12 créditos), Módulo Específico (en función de la especialidad docente) (24créditos) y Prácticum que finaliza con un trabajo de investigación (TFM) (16créditos) (Orden Ministerial ECI/3858/2007).

Esta estructura formativa, para algunos autores (Hernández & Carrasco, 2012), hereda un modelo que se considera obsoleto (CAP; Curso de Adaptación Pedagógica), porque “la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria ha mantenido, hasta hace muy poco tiempo, el diseño elaborado en los años 70, siendo ajena a las múltiples aportaciones que la investigación y la innovación educativas han ofrecido a lo largo de este periodo” (p. 131), perpetuando algunas de las dificultades que se venían observando en el modelo anterior. En este sentido, el carácter de “formación consecutiva”, que supone la formación teórica seguida de la formación práctica, y no la simultaneidad, implica que los profesores en formación realizan el “prácticum” e inmediatamente se disponen a iniciar su inserción como docentes en Secundaria, lo que supone un obstáculo para la formación en sus competencias (Barberá, 2010). Porque no pueden contrastar sus experiencias en la práctica con otros profesores novel o con el profesorado experto del propio Máster.

Por otra parte, el “divorcio entre la teoría y la práctica” (Martínez Bonafé, 2004 citado en Hernández & Carrasco, 2012, p. 131) que se evidencia, tanto en la “estructura” como en el “contenido” de la formación inicial, dificulta a los profesores en formación, la integración de los conocimientos teóricos con la intervención en la práctica. Y la “precaria formación psicopedagógica”, que se manifiesta en las “disociaciones significativas entre las disciplinas y su contextualización” y en la mayor atención a los “procesos instructivos que a los propiamente educativos” (Hernández & Carrasco, 2012, p. 131), da lugar a carencias en los conocimientos que van a adquirir los profesores en formación. Teniendo en cuenta que “existen por lo menos cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza” (Shulman, 2005); la formación académica en la disciplina a enseñar, los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado, la investigación sobre los aspectos implicados en la enseñanza (escolarización, organizaciones sociales, aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo), y la sabiduría que otorga la práctica misma, centrarse exclusivamente en la disciplina a enseñar puede ser la causa de una falta de formación en las otras fuentes de conocimiento.

Estas carencias formativas podrían dificultar la puesta en práctica de acciones docentes, como favorecer el aprendizaje significativo, realizar una consecuente organización del aula, o desarrollar una “metodología más activa y constructivista con sesiones teórico-prácticas, bien seleccionadas, centradas en las principales problemáticas” (Benarroch, Cepero, & Perales, 2013). Algunos autores (Esteve, 2001), consideran que los “profesores de Secundaria aún siguen formándose como académicos, según el modelo del conferenciante o del investigador especialista vigente en las Facultades Universitarias”, porque “no hay unas directrices decididas para cambiar la formación” (p. 16) que reciben estos profesores. Y no se incluye en la formación cursos específicos, que les permitan responder a las nuevas responsabilidades que les demanda la sociedad.

### Investigación con profesores

Los estudios que han analizado las valoraciones de los estudiantes y profesores sobre el Máster del Profesorado de Secundaria (Benarroch et al., 2013), han puesto de manifiesto; que el alumnado continua teniendo una mentalidad del Máster como si fuera el CAP, entendiendo la formación como un trámite que hay que cumplir del que se tiene una confianza escasa sobre su utilidad, y que el profesorado comparte la insatisfacción del alumnado, a pesar de su gran motivación hacia el Máster “derivada de la añoranza de poder participar en un proceso como éste, tras décadas de frustración en la formación inicial del profesorado de Secundaria” (p. 613).

La insatisfacción manifestada por los estudiantes para profesor (Hernández & Carrasco, 2012) respecto a la “estructura temporal de la formación” procede de las carencias que observan en su “formación didáctica”; ya que se dedica poco tiempo a los módulos formativos relacionados con la organización y acción docente, y a la formación práctica que permite el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes (Yanes & Ries, 2013). Además, la “formación psicopedagógica” se valora como escasa porque, los estudiantes del Máster “resaltan que los verdaderos aprendizajes derivan de las experiencias prácticas, que consideran fundamentales en un máster profesionalizador” (Hernández & Carrasco, 2012, p. 136).

En cuanto a los “contenidos de la formación”, se observa que existen deficiencias porque los “estudiantes perciben que en algunas materias no se les está ofreciendo contenidos que luego consideren útiles para su desarrollo profesional” y se repiten contenidos en “materias no necesariamente similares” (Yanes & Ries, 2013, p. 118). Este aspecto se ha considerado consecuencia de la “falta de coordinación del profesorado” que imparte el Máster (p. 118). Así mismo, la formación en los “contenidos de evaluación”, no se considera suficiente, especialmente para que suponga un cambio de modelo evaluativo; ya que se observa que el profesorado evalúa “de forma semejante a como fue

evaluado cuando era alumno” (Tejedor, 1998 citado en Palacios & López-Pastor, 2013), porque no conoce prácticas de referencia a partir de las cuales ir modificando y creando un sistema propio. De este modo, es muy difícil que los “profesores noveles generen un cambio grande en sus sistemas de evaluación” (López et ál., 2009 citado en (Palacios & López-Pastor, 2013, p. 301).

Con respecto a la valoración del “equipo docente” que imparte la formación en el Máster, se muestra un “descontento con los modos de proceder” criticando aspectos metodológicos “como los formatos de transmisión de la información, la organización de las sesiones, o la descoordinación entre el profesorado que genera solapamientos de contenidos en las diferentes materias” (Hernández & Carrasco, 2012, p. 137). Además se han recogido algunas “quejas sobre la insuficiente formación de algunos profesores para impartir el módulo” (Yanes & Ries, 2013).

Aunque se percibe una “satisfacción general” en los estudiantes del Máster, que valoran “la utilidad de la formación recibida, fundamentalmente porque les facilita el conocimiento de la realidad educativa y les ofrece herramientas y técnicas valiosas para el desempeño profesional futuro” (Hernández & Carrasco, 2012, p. 144), parece que la formación del Máster de Secundaria adolece: del necesario equilibrio entre conocimientos prácticos y teóricos aplicados y de una preparación didáctica, metodológica y de evaluación, que permita a los futuros docentes desarrollar su función. En esta línea, algunos autores (Pérez, 2010) consideran que “en la formación docente el profesor o profesora sabe que su insuficiente formación inicial y la pobreza rutinaria de la práctica debe suplirlas con la búsqueda de otro saber” (p. 109). Así, la responsabilidad, que recae fundamentalmente en las estructuras organizativas de la formación inicial del profesorado, se extiende también a los profesores en formación, porque la enseñanza es una profesión subjetiva y del profesional también depende su propio desarrollo.



## 4.2 Perspectiva individual

La perspectiva individual analiza el impacto de la formación inicial en las dimensiones personales del profesor: emocional, en su motivación, cognitiva, en sus creencias, de acción, en su práctica, y en su desarrollo profesional.

En el análisis sobre el “impacto que tiene la formación del profesorado en sus creencias” se ha observado que existe una “resiliencia” en los profesores, (Roychoudhury & Rice, 2013, p. 2199), es decir, una tendencia a consolidar las creencias iniciales, por lo que el impacto en el cambio de creencias es escaso. A pesar de ello, se ha identificado el potencial de influencia que tienen las pedagogías específicas, que se enseñan en la formación inicial, para el cambio entre las creencias iniciales de los profesores en formación y su práctica. En este sentido se pone el acento en la importancia de las experiencias de reflexión sobre el tipo de enseñanza y aprendizaje de los profesores en formación, para la transformación de sus creencias. Puesto que, los profesores (tanto en formación como los que están en servicio) desafortunadamente cambian menos sus creencias, su pedagogía, y el aprendizaje de sus estudiantes, de lo que ellos piensan (Roychoudhury & Rice, 2013).

Algunos autores (González, 2010), consideran que el problema de la formación en el profesor de Secundaria procede de la falta de “imaginario educativo”, ya que los profesores no consideran “educar con y para el conocer” (p. 44), ni tienen suficientemente en cuenta: las particulares dificultades para aprender de las personas, sus diferentes edades y conocimientos previos, su contexto social y familiar, sus distintos objetivos de aprendizaje y sus propios intereses. La enseñanza que reciben los profesores en formación, se basa en el conocimiento “objetivo” de las disciplinas y no se contempla el “conocimiento educativo”. Así, la docencia es una “profesión invertebrada”, porque se articula en compartimentos estancos, niveles y aceptación social diferentes, definidos por el caudal de conocimientos no por la “función del uso del conocimiento”. Esta situación supone que los profesores en formación inicial están

configurando sus creencias sin “imaginario educativo”, de forma que su práctica profesional estará asentada en el uso del conocimiento, sin tener en cuenta a sus futuros alumnos.

Puesto que “las concepciones están ligadas a las motivaciones, actitudes y valores” (Pontes, Serrano, & Poyato, 2013), la formación inicial debería posibilitar a los profesores la integración, a través del proceso de formación, de los aspectos competenciales, del conocimiento y actitudinales, que forman parte de su profesión, para poder desarrollarla con profesionalidad. Sin embargo, el foco de los programas de Secundaria es, con frecuencia, la enseñanza de contenidos de conocimiento (Roychoudhury & Rice, 2013).

En cuanto al “impacto de la formación en la práctica”, algunos estudios han encontrado que mientras el punto de vista de los profesores sobre la enseñanza está cambiando, a una forma constructivista, (Roychoudhury & Rice, 2013), la enseñanza que imparten los profesores de universidad a los estudiantes en formación, no se centra en que el aprendizaje sea considerado tanto desde la perspectiva de aprendiz como de profesor. Es decir, que se contradicen los estándares basados en el desarrollo de una enseñanza para el aprendizaje constructivo (Darling-Hammond, 2000 citado en Roychoudhury & Rice, 2013). Los profesores que comienzan necesitan conocer cómo ayudar a sus alumnos en los procesos de pensamiento (Korthagen, 2010), pero si ha integrado que el profesor es el centro de la clase como si fuera un jefe, esto puede perpetuar la transmisión del conocimiento (Roychoudhury & Rice, 2013). De hecho, la cultura escolar puede tener efectos adversos en las creencias sobre la enseñanza de los profesores que comienzan en la profesión y repercutir en su práctica.

El estudio de Roychoudhury & Rice (2013) exploró la visión que los profesores en formación tienen del aprendizaje y su práctica asociada, analizando tres aspectos fundamentales: sus visiones o creencias (en el nivel intelectual), sus

valores culturales y morales (en la acción y reflexión), y la incongruencia entre lo que piensan y hacen. Los resultados pusieron de manifiesto que:

- La visión sobre la enseñanza- aprendizaje de los profesores en formación, era mucho mejor que la que les había influido en sus experiencias de aprendizaje como estudiantes.
- Todos los participantes consideraban que los programas de formación del profesorado les podían ayudar en las experiencias y en la reflexión sobre sus perspectivas hacia los alumnos.
- Su visión de la enseñanza cambiaba, centrándose más en el profesor, después de desarrollar su acción directa con los alumnos de Secundaria.
- Algunos participantes, cambiaron de dirección en su fase de práctica, adaptando los contenidos para acomodarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, pero otros, crearon clases dirigidas a la participación de los alumnos y la construcción del conocimiento, sólo porque suponía un desafío para ellos, pero no por convicción pedagógica.

A pesar de la valoración positiva de la formación, se observó que los profesores en formación manifestaban cierta incongruencia, ya que creían en la educación centrada en el alumno, pero en su práctica mostraban estar centrados en sí mismos como profesor. Por otra parte, en el estudio se evidenció que los profesores en formación que tenían dificultades en hacer participar a los alumnos podían necesitar una guía más extensa sobre la metodología de enseñanza. Por lo que la formación inicial tendría que aportar la coherencia necesaria entre el pensamiento y acción, a través de una enseñanza centrada en la metodología.

En cuanto al “impacto de la formación en el desarrollo profesional y la identidad docente” se observa que en la “profesionalidad”, los estudiantes consideran que la formación del Máster les permite “sentirse más profesores”. Sin embargo, en el aspecto de la “identidad”, los estudiantes muestran “un bajo grado de acuerdo con la afirmación; “ser profesor es más que saber de mi

disciplina”, lo que pone de manifiesto que “sigue existiendo una percepción predominante del docente de Educación Secundaria como un experto en la didáctica específica” (Manso & Martín, 2014, p. 164), y esto no contribuye a una construcción integral de la identidad. Además, parece que los profesores en formación tienen “problemas personales por falta de seguridad en uno mismo” (Gisbert, Gisbert, Vincent, Gonzálbez, & Gómez, 2013, p. 1385), por lo que se evidencia la necesidad de que la formación inicial se centre en la construcción de una sólida identidad docente.

Algunas investigaciones (Benarroch et al., 2013; Hernández & Carrasco, 2012; Gisbert et al., 2013) han recogido las “propuestas de mejora” que realizan los profesores en formación, poniendo de manifiesto los cambios que debería afrontar el Máster de Secundaria:

- “cambios en las modalidades de formación, en lo que se refiere a su simultaneidad con los estudios de licenciatura” (Hernández & Carrasco, 2012, p. 143).
- “cambios en la estructura del plan de estudios, por ejemplo, en la ampliación del período de prácticas y mayor formación psicopedagógica” (Hernández & Carrasco, 2012, p. 143).
- profundizando en el sentido de la formación y cambios en las estrategias de enseñanza (Hernández & Carrasco, 2012, p. 147) como: centrarse en el conocimiento subjetivo, incluir procesos de deliberación y trabajo en equipo para el análisis de los problemas, incluir el bagaje sociocultural, atender las preocupaciones planteadas por los futuros docentes, equilibrar los contenidos para que contribuyan al desarrollo de las competencias docentes, “empezar a trabajar en la coordinación de los contenidos y de las materias” (Yanes & Ries, 2013, p. 120), “integrar una evaluación sistemática del módulo específico del Máster” (Benarroch et al., 2013, p. 613), y mejorar la coordinación en equipo del profesorado que imparte el Máster.

A estas propuestas, se añaden los aspectos, que por sus valoraciones positivas, deberían fortalecerse en el Máster como la formación práctica en centros de Secundaria, que los estudiantes consideran “altamente satisfactoria” (Yanes & Ries, 2013, p. 118), y la esencial contribución formativa de los tutores (profesores de centros educativos de secundaria) en la realidad educativa en la que participan los profesores en formación. En este sentido, la siguiente tabla-resumen, muestra los aspectos de la formación que favorecen el desarrollo del profesor de Secundaria:

Tabla 4.1. Elementos de la formación inicial del profesorado que favorecen el desarrollo del profesor de secundaria y que no lo favorecen.

<b>Favorecen el desarrollo del profesor</b>
Formación simultánea. Integración de la teoría y la práctica (Hernández & Carrasco, 2012)
Formación centrada en las fuentes de conocimiento; disciplinar, de la organización escolar, de los materiales y el proceso en el contexto educativo, de la práctica (Shulman, 2005)
Equilibrio en la formación didáctica, práctica y la formación disciplinar (Hernández & Carrasco, 2012)
Formación para el cambio de modelo educativo mediante los aspectos metodológicos y de evaluación (Roychoudhury & Rice, 2013)
Implicación y compromiso con la formación del profesorado del Máster (Hernández & Carrasco, 2012)
Equilibrio entre el conocimiento educativo y el conocimiento “objetivo” (González, 2010)
Potenciar cambios en las creencias de los profesores a través de experiencias de reflexión sobre la enseñanza- aprendizaje (Roychoudhury & Rice, 2013)
Formación para la construcción de una sólida identidad docente (Gisbert et al., 2013)

Las valoraciones recogidas en los estudios sobre el desarrollo del Máster de formación de profesorado en Secundaria son positivas, en términos generales, sin embargo se observa que algunos aspectos; la formación psicopedagógica, la integración de la teoría y la práctica, la formación en estrategias, habilidades y destrezas para la intervención con los alumnos, y la gestión del clima de aprendizaje en el aula, necesitan una mejora. Así, “el importante progreso que ha supuesto el Máster no lo exime del difícil reto de contribuir a este cambio en las concepciones de los futuros docentes” (Manso & Martín, 2014, p. 12). Por lo

que se plantea la necesidad de continuar reflexionando sobre el Máster y el proceso de formación de los profesores de Secundaria, para profundizar en el cambio de concepciones, que les permitirá avanzar en las dificultades o superar las barreras que se encuentran en la práctica de su profesión.

### **4.3 Cambios en modelo de formación del profesorado**

Algunos autores (Korthagen, 2010; Aramburuzabala & Vega, 2010), han analizado el modelo de formación del profesorado, considerando que necesita un cambio de enfoque. A diferencia de las reformas educativas, que han implicado ciertas modificaciones en la formación del profesorado, centrándose en los cambios estructurales o planes de estudio, este cambio de enfoque supone una transformación en la forma de aprender y de enseñar que se dirige a la persona del profesor.

El cambio que supondría el “modelo realista de la formación del profesorado”, consiste en “la continua interrelación de teoría y práctica” (Korthagen, 2010, p. 86), y para ello se establecen cuatro pilares fundamentales en los que debería basarse la formación:

1. trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor;
2. reflexión por parte de la interacción entre los futuros profesores;
3. intervención guiada;
4. no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia a crear específicamente por los propios futuros profesores; cf. Freudenthal, 1978, 72). (p.86)

Así, la “teoría”, que forma parte del conocimiento que deben adquirir los futuros profesores, es tanto “conceptual” como “perceptual”; procede de la percepción individual acerca de situaciones específicas y está basada en la investigación científica. Dicha teoría debe ser construida a partir de la experimentación en

situaciones reales, en las que los futuros profesores han interactuado y sobre las que reflexionan de forma colectiva; a través del “aprendizaje cooperativo y la co-creación de conocimiento” (Korthagen, 2010, p. 87).

Este “modelo realista de formación”, parte de una premisa, que se ha puesto de manifiesto anteriormente en esta investigación; “la discrepancia que ocurre con frecuencia y que tiene lugar entre las creencias de una persona y su comportamiento” (Korthagen, 2010, p. 92). De tal forma que, para superar su discrepancia personal, es necesario que el profesor en formación utilice la “reflexión” sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales y los orígenes irracionales del comportamiento. Así como que siga en su reflexión una estructura sistemática, que se introduce gradualmente, que utilice el aprendizaje reflexivo entre pares y que realice una meta-reflexión.

La “reflexión” se realiza por niveles, como en la estructura de un “cebolla” (Korthagen, 2010): comenzando por el nivel más externo (nivel 1) del entorno y avanzando a niveles más internos del profesor como su comportamiento educativo (nivel 2), sus competencias (nivel 3), las creencias subyacentes a su acción (nivel 4), la percepción de su propia identidad profesional y personal (nivel 5), y el lugar que tiene en el mundo o su misión como profesor (nivel 6). Este último nivel, se considera transpersonal porque tiene que ver con una inspiración o ideales que se encuentran más allá del individuo. Así, si el profesor reflexiona de forma sistemática y efectiva, los aspectos inconscientes de sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje pasarán a ser conscientes, y de esta forma podrá valorar las situaciones educativas con mayor amplitud y eficacia. Además, esta “reflexión” le permitirá descubrir y afrontar los aspectos personales que inciden en su aprendizaje, porque “los alumnos, futuros profesores y formadores de profesores, son seres humanos, con sus miedos, esperanzas, necesidades, valores y misiones específicos e individuales” que influyen en “su comportamiento y aprendizaje” (Korthagen, 2010, p. 98).

Para que el “modelo realista de formación” se desarrolle y posibilite a los futuros profesores educar a alumnos que confíen en sus propias capacidades para construir conocimiento, “es necesario un cambio en el papel de los formadores de profesores” (Korthagen, 2010, p. 98); que deben ser conscientes de sus propias identidades y misiones personales, y analizar como se relacionan con su comportamiento profesional en la práctica. En este sentido, el “modelo realista” debería aplicarse en la formación de formadores de profesores, para que la reflexión pudiera integrarse en la formación inicial del profesorado de Secundaria.

En la misma línea, el “modelo de formación del profesorado para el cambio conceptual” (Aramburuzabala & Vega, 2010) propone como objetivos: “que los futuros profesores, se reconozcan como aprendices, comprometiéndose a conocer y reconstruir el conocimiento y las creencias que afectan a sus modos de hacer en el aula” y que se reconozcan como “motores de cambio en las metas de aprendizaje”, que ellos diseñan, y que deberán facilitar que diseñen sus alumnos (p. 83). Este modelo, se centra en que los profesores sean “estrategas”, capaces de tomar decisiones y resolver problemas en relación a una “meta de aprendizaje”, y que dicha meta se dirija a proporcionar la ayuda que los estudiantes necesitan para aprender de forma significativa y transferir su conocimiento. La premisa de la que parte es que “los futuros profesores aprenden a ser docentes mientras son alumnos” (Aramburuzabala & Vega, 2010, p. 87). Por lo que, en su formación es imprescindible que descubran lo que quieren conseguir e interioricen, a través de la metodología, lo que necesitan para conseguirlo.

En este “modelo de cambio” se identifica, como punto de partida, el reconocimiento de las concepciones de los profesores sobre lo que es aprender y enseñar. Puesto que, guiado por la teoría del aprendizaje significativo, el modelo se orienta hacia la “educación integral” del alumno; futuro profesor. Para desarrollar este proceso, se establecen cuatro fases (Aramburuzabala & Vega, 2010, p. 85), que deberían formar parte de la



formación inicial, y por tanto, en las que los profesores que imparten el Máster, deberían incidir:

- La “Fase I”, consiste en la toma de conciencia de la necesidad de formación. En esta fase es fundamental la “creación de un clima de seguridad y respeto”, en el que el profesor, en formación, se reconozca y acepte como es; con sus conocimientos e historia previa, con sus carencias, dificultades o miedos. Y en el que el error esté aceptado como fuente de aprendizaje. De forma que, la participación y la exposición de ideas no esté limitada por la propia percepción de error y el miedo a equivocarse.

- La “Fase II”, parte de la necesidad de realizar un cambio en la práctica docente. Pero esta decisión de cambio procede del profesor en formación, no de una imposición o demanda externa. A partir de esta necesidad sentida, se definen las “metas prioritarias entre todos los participantes”, que se irán ajustando en los pequeños cambios que se producen cuando se acomodan los nuevos modelos de actuación.

- la “Fase III”, consiste en la “innovación colaborativa”, que es posible gracias a la creación de una “comunidad de aprendizaje”. Las “comunidades de aprendizaje” (Wenger, 2001) proporcionan apoyo, identidad y reconocimiento, exigiendo a sus miembros ciertos compromisos y lealtades, y se entienden como “contextos sociales y culturales de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes” (Muñoz, 2009). Se basan en los principios de: “entender el conocimiento y el aprendizaje como procesos situados” y “distribuidos” en los contextos de actividad, en los que “las personas se desenvuelven y aprenden” (Muñoz, 2009, p. 15), y en la “colaboración”, entendida como el trabajo conjunto de todos los participantes. La “comunidad de aprendizaje” asume estos principios, para desarrollar la “innovación”, que consiste en la creación de nuevas prácticas y significados para avanzar en el conocimiento colectivo.

- la “Fase IV” supone que “los profesores participan de una experiencia de formación en un escenario educativo constructivista, en el que la metodología se basa tanto en exposiciones teóricas como en la resolución de casos reales” (Aramburuzabala & Vega, 2010, p. 85). Así, una vez creada la comunidad de aprendizaje, se desarrolla el proceso de “innovación colaborativa”, a través de la metodología de trabajo con “problemas o casos”.

La metodología de trabajo con “problemas o casos” se ha desarrollado en la universidad, introducida por algunos profesores que forman a profesionales de la enseñanza, y consiste en la introducción de casos reales, situaciones de enseñanza-aprendizaje, para que sean analizados por los estudiantes y estos puedan proponer estrategias de intervención que llevarían a cabo en la práctica (Vega & Fernández, 2005). Esta metodología implica varios momentos en su proceso de desarrollo:

- La “elección del problema o caso”, en la que se tienen en cuenta la motivación previa de los estudiantes y se recogen propuestas de casos de los profesionales en activo. Este proceso va a generar la “disonancia cognitiva” adecuada para que les lleve a buscar la propia redefinición del problema (p. 315).

- El “trabajo previo con el experto” que va a presentar el caso, en el que el profesor de universidad “negocia” con el profesional el “reajuste” del planteamiento del problema o situación. El objetivo de este reajuste es lograr el intercambio de conocimientos y estrategias entre el profesional y los estudiantes en formación, de modo que la participación del profesional represente para él una experiencia de formación continua y para los estudiantes una experiencia de contacto, en diferido, con la realidad. El problema presentado debe proceder de la práctica cotidiana y haber supuesto un verdadero reto, para que el profesional se sienta ayudado con los estudiantes y estos comprometidos con el objetivo de solución del problema. Además se debe valorar la adecuación del problema a los conocimientos

previos de los estudiantes, y realizar la sistematización de la información que se va a proporcionar.

- La “descripción del problema por el profesional”; en la que expone como ha intentado articular la teoría y la práctica en su experiencia profesional y personal, y se invita a los estudiantes a participar compartiendo la representación del problema.

- El “avance en la *Zona de Desarrollo Próximo* por parte de los estudiantes (profesores en formación), el profesional y el profesor de universidad”. En este período de trabajo, individual y grupal, los estudiantes deben: “redefinir el problema y buscar información, diseñar un plan de intervención y plasmar el diseño en un documento escrito” (p. 318). A través de este proceso se están haciendo explícitas sus creencias y están siendo conscientes de las incoherencias entre su pensamiento y decisiones de actuación. Al igual que el profesional, que revisa todo el proceso de definición y toma de decisiones en el problema, el profesor de universidad del grupo apoya “aportando información y documentación gráfica y guiando la elaboración e integración de conocimientos” (p. 318), así como facilitando en los estudiantes el desarrollo de la metacognición.

- “Compartir soluciones”; en este momento los grupos de trabajo animados por el profesor de universidad, realizan sus aportaciones y se produce la discusión del caso a partir de estas aportaciones y las del profesional. Posteriormente el profesional y/o el profesor guía del grupo, expone la propuesta final de intervención integrando todas las aportaciones realizadas. Y finalmente los equipos revisan y procuran mejorar el diseño de intervención.

El “modelo de formación para el cambio conceptual” pretende desarrollar, en estas cuatro fases, “la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen” los profesores en formación inicial. Porque “esto afectará directamente a los alumnos de enseñanza Secundaria, que han de afrontar los grandes retos que

plantea el mundo actual” (Vega & Fernández, 2005, p. 87). Como otros autores consideran (Bain, 2005): “debemos adoptar un modelo diferente, en el que la enseñanza solo tiene lugar cuando hay aprendizaje”. Porque “enseñar desde esta concepción supone crear esas condiciones en las que la mayor parte de nuestros estudiantes- sino todos-conseguirá convertir en realidad su potencial de aprendizaje” (p. 193). De esta forma, el modelo de formación inicial del profesorado no debe reducirse a “transmitir conocimiento, como si dar clase fuera contar algo” (p. 193), sino que los profesores de universidad deben considerar que las clases magistrales no son suficientes cuando se trata de la formación de futuros profesionales, especialmente si estos van a ser profesores. Los “nuevos profesores de universidad” tienen que apoyar una nueva clase de universidad; “la universidad del aprendizaje” (Bain, 2005, p. 195), que está basada en el “aprendizaje tanto de profesores (investigación) como de estudiantes (docencia)”, y en las formas de aprendizaje de todos ellos que pueden beneficiar a los otros. Ya que “implica la creación de una comunidad en la que profesores y estudiantes estén inmersos” (p. 196).

El cambio al que aluden estas aportaciones, no es de forma sino de fondo, es decir, supone una transformación de las personas y una modificación de sus concepciones implícitas, para que el aprendizaje sea posible, verdaderamente. Por tanto, debe proceder de la transformación en la metodología utilizada por los profesores; que se inicia en los docentes de la universidad, se reproduce en los futuros profesores de Secundaria y finalmente modifica las formas de aprender de los alumnos de esta etapa. El objetivo de este cambio es que el aprendizaje sea “significativo e integral”. Dos conceptos que parecen incorporados al discurso educativo de los profesores, pero que como se ha observado en esta investigación, no son suficientemente desarrollados en la práctica, porque la formación inicial no contribuye de forma efectiva a que así sea. El cambio, fundamentalmente metodológico, que se necesita, se basa en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje en “comunidad”. Y la “comunidad de aprendizaje”, se construye considerando que todos aprenden de todos.

## Conclusiones

La formación inicial del profesorado de Secundaria en España necesita mejorar para aproximarse al modelo europeo, del que se considera parte. Aunque se observan avances significativos a propósito de la implantación del Máster de formación del profesorado de Secundaria, los aspectos de desarrollo de dicho Máster, como la formación consecutiva, no incorporan los avances que ha supuesto el cambio de modelo en otros países europeos.

En cuanto a los aspectos fundamentales que se han planteado en el desarrollo docente; motivaciones hacia la docencia, reflexión sobre las propias concepciones implícitas, autoconocimiento de los aspectos personales, identidad docente, metodología y evaluación en la práctica educativa, ... Se observa que el Máster todavía no contribuye a un desarrollo en profundidad. De hecho, los profesores en formación manifiestan carencias en su preparación para la intervención con los alumnos, y una falta de coherencia entre los contenidos teóricos, que forman parte de su pensamiento, y las acciones que van a desarrollar en la práctica. Al mismo tiempo, se ha valorado que su identidad docente no está suficientemente constituida como “educador” y que la reflexión sobre las propias concepciones o creencias es escasa, por lo que no se produce un cambio que repercuta en la práctica.

El cambio estructural, que ha supuesto el nuevo modelo formativo de los profesores de Secundaria, no es profundo en cuanto al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje; ya que los propios profesores en formación realizan propuestas de mejora para superar las barreras en su acción docente, y estas propuestas están relacionadas con su formación psicopedagógica, que consideran escasa. Por otra parte, se pone en cuestión si los formadores de estos profesores contradicen el modelo que se pretende desarrollar, porque en los programas de formación parecen estar reproduciendo aspectos metodológicos y de evaluación de la enseñanza, que no contribuyen a superar las dificultades encontradas en el modelo anterior.

De esta forma, es necesario responder más a las necesidades que los profesores en formación explicitan, a través de procesos como convertir el aula en una “comunidad de aprendizaje”, y desarrollar una metodología basada en el trabajo de solución de problemas reales, que posibilite una formación “integral” de los futuros profesores.



## Conclusión al marco teórico

En el análisis panorámico de los estudios en torno a las posibles causas de malestar en los futuros profesores de Secundaria, a nivel micro, hemos identificado factores de riesgo de malestar docente en: las variables que forman parte de las dimensiones emocional, cognitiva, de acción, y en la formación inicial. Además, estos factores de riesgo no parecen detectarse en el proceso de formación, incluso podrían verse reforzados durante el mismo.

Así, hemos observado que los factores de riesgo se encuentran fundamentalmente en: la motivación inicial, la identidad docente, las concepciones implícitas, los pensamientos de acción de los futuros profesores de Secundaria y los elementos estructurales de la formación inicial como la metodología, la evaluación e incluso los contenidos.

La motivación inicial constituye un factor de riesgo de malestar porque con frecuencia no es, en los futuros profesores, de “orientación al aprendizaje” y de carácter “intrínseco”. Y porque la formación inicial no está dirigida a fomentar este tipo de motivación, necesaria para que el estudiante para profesor se considere aprendiz y se comprometa en un proceso de autoregulación de su propio aprendizaje.

La identidad del docente se configura como riesgo de padecer malestar, porque se encuentra en crisis, y la formación no contribuye a fortalecer en los futuros profesores, una identidad que les permita confiar en sus propias acciones de enseñanza y buscar las soluciones a los problemas de la práctica.



Las concepciones implícitas constituyen un factor de riesgo de malestar, porque las concepciones sobre la inteligencia, el desarrollo y el aprendizaje de los adolescentes, son erróneas o incompletas. Y la formación inicial no se dirige a explicitar las concepciones implícitas, analizarlas y enriquecerlas con nuevas ideas procedentes de los avances de la investigación en la adolescencia. Al igual, que no facilita los procesos de cambio de concepciones necesarios, para introducir en las concepciones implícitas de los futuros profesores, los conocimientos actuales sobre el conocimiento y la enseñanza.

Los pensamientos de acción docente constituyen un factor de riesgo de malestar, porque proceden de una experiencia vivida como estudiantes que contrasta con el modelo teórico que se les ofrece, a los futuros profesores, en la formación; ya que los profesores que les forman dicen cosas distintas a lo que hacen en el aula.

Además, la percepción que los futuros profesores de Secundaria tendrán sobre sus propias motivaciones, concepciones, y acciones, constituirá un factor de riesgo, porque será en general, más avanzada o ideal de lo que realmente pondrán de manifiesto en la práctica de la enseñanza. Y la formación inicial no contribuye a analizar esta percepción errónea sobre sus propias capacidades y cualidades como profesor, por lo que tendrán dificultad para integrar los avances de la investigación y para reconocer la necesidad de cambio. De forma que, continuarán manteniendo modelos de enseñanza superados por la investigación y reproduciendo las carencias de estos modelos, en la enseñanza con sus alumnos.

La formación inicial constituye, a su vez, un factor de riesgo, porque no proporciona a los futuros profesores una oportunidad para autoevaluarse y modificar sus propias percepciones, y por tanto no podrá lograr que estos integren todos los avances de la investigación. Con la consecuencia de que los futuros profesores no tendrán conocimientos y herramientas para realizar el cambio de modelo de enseñanza.

Para que la formación inicial se configure como un factor de protección ante el malestar docente, teniendo en cuenta lo que han puesto de manifiesto los estudios, debería posibilitar, en los futuros profesores de Secundaria, el desarrollo de: una orientación motivacional hacia el aprendizaje, la inteligencia emocional que conlleva una autoconsciencia, una identidad docente sólida, concepciones implícitas en las que se hayan integrado los nuevos conocimientos sobre la enseñanza-aprendizaje, y estrategias para establecer una relación equilibrada con los alumnos. Por lo que, los programas y profesores de la formación inicial del profesorado de Secundaria, deberían incorporar los avances y modelos de cambio propuestos, basados en la formación de “comunidades de aprendizaje”. Estas “comunidades de aprendizaje” posibilitarían la “reflexión” de los futuros profesores, sobre las propias percepciones, concepciones, capacidades, actitudes y habilidades para ser profesor, y la autoregulación cognitiva-emocional e interdependencia, para la posterior integración de los conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, que les van a “construir” como profesores.



## **PARTE II. INVESTIGACIÓN**



## CAPITULO 5. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Esta investigación se propone confirmar si existen factores de riesgo, dificultades o barreras, en los profesores de Secundaria que se encuentran en el proceso de formación inicial, para padecer malestar, de forma temprana, en el desarrollo de su profesión docente.

Existen indicios, que se han expuesto en el marco teórico, de que los factores de riesgo aparecen en la formación inicial y están relacionados con: la motivación inicial, las concepciones implícitas para la enseñanza-aprendizaje, los pensamientos de acción docente de los futuros profesores y los elementos de desarrollo de esta formación.

Por lo que esta investigación tiene como objetivos:

*1. Explorar qué motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción, tienen los profesores de Secundaria que se encuentran en formación inicial.*

*2. Conocer los efectos que el Máster de formación del profesorado de Secundaria tiene en su motivación, sus concepciones implícitas y su acción docente.*

Y las hipótesis de trabajo son:

*a. Existen factores de riesgo, previos a la actividad docente, en las motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción de los profesores de Educación Secundaria en formación inicial, que podrían explicar su malestar durante la actividad docente.*

*b. El Máster de formación del profesorado de Secundaria introduce factores de riesgo que afectan a las motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción de los futuros profesores.*

## CAPITULO 6. METODOLOGÍA

### Introducción

La metodología seleccionada para esta investigación es mixta; cualitativa y cuantitativa. Con predominancia del método cualitativo, que ha sido elegido porque es indispensable para realizar el análisis sistémico de las causas de malestar docente, desde el enfoque ecológico del que partimos.

Los diseños mixtos “representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, citados en Pereira, 2011, p. 17). Este tipo de estudios se vienen desarrollando desde los años 70, y en los últimos veinte años se ha fortalecido la investigación mediante métodos mixtos, incluso analizando su validez (Pereira, 2011).

Teniendo en cuenta la simbología recogida por Pereira (2011), para identificar los métodos mixtos en función de su referencial teórico, esta investigación se clasifica en un diseño “CUAL + cuan”; de forma que el “enfoque prioritario es cualitativo y el método secundario cuantitativo”. Ambos se utilizan simultáneamente en el mismo período de recolección de datos. El diseño mixto es con “modelo mixto”, “porque se combina en una misma fase de la investigación tanto el método cualitativo como cuantitativo” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004 citados en Pereira, 2011, p. 19).

Esta investigación otorga un “lugar predominante al enfoque cualitativo”(…) puesto que “se pretende recurrir al análisis de la experiencia vivencial desde la visión de quienes la experimentan” (Pereira, 2011, p. 23). Así mismo, se sigue el planteamiento de Salgado (2007), que afirma que el diseño en el marco de



una investigación predominantemente cualitativa es flexible y abierto, razón por la cual ha de ajustarse a las características no solo del objeto de estudio sino también a las condiciones en que se circunscribe.

En cuanto a la organización del diseño, la estrategia es de tipo “concurrente de nido” porque se “estudia diferentes grupos para obtener una perspectiva más amplia y simultáneamente se recogen datos cuantitativos y cualitativos que se integran en el análisis” (Pereira, 2011, p. 20). Por tanto este diseño, de “modelo mixto”, tiene como método principal el cualitativo, pero recoge datos cuantitativos que permiten enriquecer y complementar el posterior análisis.

La estructura de éste capítulo, que consiste en dos apartados diferenciando el estudio cuantitativo del cualitativo, se mantendrá durante el desarrollo de la investigación. Dicha estructura pretende secuenciar el estudio desde la planificación hasta la recogida de los datos, analizando de forma continua los elementos que lo componen, en las dos metodologías. Así, en cada uno de los apartados del estudio (6.1 cuantitativo y 6.2 cualitativo) se describe; el diseño, la población y muestra, las variables, las fuentes de información y el análisis de datos.

## **6.1. Estudio cuantitativo**

### **6.1.1. Diseño**

En el estudio cuantitativo, se ha seguido el “método descriptivo” que “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (Hernández et. al. ,2003 citado en Pereira, 2011, p. 23). La recogida de datos, a través de la herramienta del “cuestionario”, se centra en la descripción de los perfiles de las personas que van a configurar la muestra; estudiantes del Máster de formación del profesorado de Secundaria, FP e idiomas de la Facultad de educación de la UCM.

El diseño del estudio cuantitativo es “transversal”; puesto que su objetivo “es describir una población en un momento dado”, y se planea “establecer diferencias entre los distintos grupos que componen la población y relaciones entre las variables más importantes” (León & García-Celay, 1993, p. 90).

### **6.1.2. Población y muestra**

La población, en una investigación, es “un conjunto de elementos que comparten una característica” (León & García-Celay, 1993, p. 74). Así en esta investigación, la característica de la población es que todas las personas sobre las que se pretende investigar son estudiantes para profesor de Educación Secundaria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional, y se encuentran en el período de formación inicial.

La “población diana” está delimitada por las características; jóvenes y adultos de ambos sexos, que se encuentran realizando la formación inicial,

denominada Máster de formación del profesorado de ESO y Bachillerato y FP. De tal forma que los hallazgos en la muestra de esta investigación podrían generalizarse a esta población.

La “población accesible”, en la que se ha podido recoger la información, está constituida por los estudiantes matriculados en el Máster de formación del profesorado de ESO y Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en el curso 2012/2013.

#### Técnica de muestreo

Para realizar el muestreo se estableció contacto con los profesores del Máster de formación del profesorado que se encontraban impartiendo alguna asignatura en enero del año 2013. Se solicitó su autorización para aplicar el cuestionario a los estudiantes del Máster en las especialidades de Biología-Geología, Filosofía, Física-Química, Historia, Informática, Inglés, Lengua-literatura, Matemáticas, Música, Artes plásticas, Lenguas clásicas, y Educación Física. Una vez recibida la autorización y consentimientos, se procedió a aplicar el cuestionario, al comienzo de la clase, en un día y hora previamente concertado con el profesor de la asignatura que había autorizado su aplicación. De tal forma que se aplicó el cuestionario a los estudiantes que se encontraban en clase en ese día y hora.

El muestreo realizado es de carácter “no probabilístico” ya que en él la muestra no es representativa por el tipo de selección, sino que es informal o arbitraria, y se basa en supuestos generales sobre la distribución de las variables en la población (Pimienta, 2000). Así, la edad y el número de mujeres y hombres de la muestra son independientes a la selección realizada en la investigación y por tanto arbitrarios.

La determinación de la estructura de la muestra es “a priori” o “por conveniencia”; “siguiendo la lógica del muestreo estadístico, en donde el material se reúne siguiendo ciertos criterios” (Flick, 2012, p. 76). En este caso, el criterio es que los estudiantes de la muestra están físicamente en clase en el momento de aplicación del cuestionario y lo cumplimentan.

### Muestra

La muestra de este estudio está compuesta por los 216 estudiantes a los que fue aplicado el cuestionario, y que forman parte de las especialidades de: Biología-Geología, Filosofía, Física-Química, Historia, Informática, Inglés, Lengua-literatura, Matemáticas, Música, Artes plásticas, Lenguas clásicas, y Educación Física. Quedando excluidos los estudiantes de otros idiomas distintos al inglés, por no ser representativos dentro de la muestra de profesorado de Secundaria (ESO) y Bachillerato para el estudio que se pretende realizar.

#### **6.1.3. Variables**

##### Selección de las variables

La definición de variables para esta investigación se basa en el estudio de Martínez-Fernández & García-Ravidá (2012) sobre las “variables personales y contextuales relacionadas con los patrones de aprendizaje de los estudiantes del Máster en Educación Secundaria”. En el que se consideran, entre las variables personales vinculadas con los distintos patrones de aprendizaje, las siguientes: Motivación, identidad, edad, género, tipo de carrera o profesión seleccionada y rasgos de la personalidad.

Puesto que esta investigación pretende recoger la diversidad presente en los profesores en formación inicial para la enseñanza en Educación Secundaria, el estudio cuantitativo se centra en las siguientes variables:

- Edad
- Sexo
- Titulación o especialidad
- Decisión de la profesión
- Motivación

Se ha considerado que estas variables recogen la mayor información en el colectivo de la muestra, de acuerdo con el primer objetivo de la investigación; *“explorar qué motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción, tienen los profesores de secundaria que se encuentran en formación inicial”*.

Las variables descriptivas de “edad” y “sexo” se han analizado por su posible vinculación con las variables fundamentales del estudio: “Motivación” y “Concepciones implícitas hacia la enseñanza y el aprendizaje”. De análisis de éstas, se ha observado que la “edad” se relaciona con el “patrón o concepción del aprendizaje”, de forma que “a mayor edad mayor probabilidad de adoptar un patrón dirigido al significado” (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012, p. 170), y con la “vocación”, de forma que la “edad comprendida entre 20 y 25 años recoge personas carentes de vocación (73,1%)” (Ariza, Sánchez, & Pontes, 2011, p. 255).

Por otra parte, el “sexo”, considerado como “género” en los estudios, se relaciona con las “concepciones del aprendizaje” puesto que se ha observado “una mayor orientación por parte de las mujeres hacia un aprendizaje cooperativo (con un perfil no dirigido) a diferencia de los hombres que muestran una inclinación a la reproducción” (Vermunt, 2005 citado en Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012, p. 170). Además, existe relación entre las razones o “motivaciones en la elección de la enseñanza como profesión” y el “sexo”; porque las condiciones laborales son un aspecto preferente en la

elección de las mujeres, pero en los hombres son un aspecto dominante (Ariza, Sánchez, & Pontes, 2011).

Respecto a la variable “titulación o especialidad”, considerada en los estudios “tipo de carrera”, los autores señalan las diferencias entre las titulaciones de ciencias que “muestran un patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación”, las titulaciones de artes “que parecen dirigir sus patrones de aprendizaje al significado y la comprensión”, y las titulaciones de humanidades en las que los “estudiantes masculinos de mayor edad muestran un aprendizaje profundo significativamente mayor y las estudiantes femeninas más jóvenes muestran una puntuación significativamente más baja” (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012, p. 170). Es decir, que parece existir un vínculo entre el “tipo de titulación” y los patrones de aprendizaje de los estudiantes, vinculados con sus “concepciones”. Esta variable comprende las titulaciones de: Biología-Geología, Filosofía, Física-Química, Historia, Informática, Inglés, Lengua-literatura, Matemáticas, Música, Artes plásticas, Lenguas clásicas, y Educación Física, por lo que, en el estudio, se consideran los 12 grupos correspondientes a cada titulación.

La variable “Decisión de la profesión docente”, se ha analizado en algunos estudios (Anthony & Ord, 2008) observando que existen diferentes factores en función del momento en el que se elige ser profesor, y que algunas personas toman esta decisión “empujados” por una necesidad de cambiar de profesión. Se consideran como indicadores de esta variable; el momento en el que deciden ser profesores, y que en esta investigación hemos definido como la decisión de ser profesor “antes”, “durante” y “después” de la titulación que tienen, y que determina su especialidad.

La variable “Motivación” es fundamental en esta investigación porque constituye el elemento generador de la decisión de ser profesor y marca el punto inicial en el desarrollo de la profesión docente. A partir de la “motivación”, los profesores se predisponen hacia el aprendizaje, como estudiantes de la

formación inicial, y hacia la enseñanza, como futuros profesores. Algunos trabajos (Rivas et al., 2005) ponen de manifiesto que “la institución escolar de secundaria es un escenario de confluencia de intereses diversos, de motivaciones variadas y dispersas, de instancias de decisión confusas, etc” (p. 11). Así, en esta variable se analiza la diversidad de intereses y predisposiciones hacia la docencia, que los profesores tienen desde el inicio de su formación.

En el estudio cuantitativo, esta variable tiene cinco motivaciones específicas, expresadas con una afirmación y una sexta motivación que puede expresarse de forma “abierta”:

- a) Me gusta la labor de transmisión de conocimientos y/o el contacto con el alumnado de Secundaria.
- b) La docencia es la profesión que ha estado siempre entre mis intereses; me considero vocacional en esta profesión.
- c) Me interesa la estabilidad económica y laboral que aporta la profesión de docente y el tiempo libre que permite.
- d) La docencia es una de las pocas salidas profesionales de mi titulación
- e) La enseñanza es una de mis posibilidades profesionales aunque preferiría otras opciones profesionales.
- f) Otras:

Se han considerado estas seis categorías que responden a una gradación de las motivaciones en función del carácter intrínseco o extrínseco. Creando así un espectro de motivaciones desde la más interna, que se identifica con la vocación, hasta la más externa, que se identifica con una baja motivación hacia la enseñanza. La categoría más intrínseca es la b) *la docencia es la profesión que ha estado siempre entre mis intereses; me considero vocacional en esta profesión*, y la categoría extrínseca, de baja motivación, la c) *me interesa la estabilidad económica y laboral que aporta la profesión de docente y el tiempo libre que permite*. Las otras categorías se encuentran entre estas dos; aproximándose más a la (b) “motivación intrínseca”, como en el caso de la categoría (a), ó aproximándose a la categoría (c) “motivación extrínseca”, como en el caso de las categorías (d y e).

#### 6.1.4. Fuentes de información

La fuente de información para la recogida de datos, en el estudio cuantitativo, es el “cuestionario de motivaciones y datos de participación” (Anexo I). Es de carácter “estructurado” (Moreno, 2007) puesto que “la mayoría de las preguntas son cerradas” (p. 143). La respuesta a las preguntas es anónima, y sólo las personas que voluntariamente optan por participar en la investigación cualitativa consignan su nombre y datos de contacto al final del cuestionario.

El cuestionario tiene dos funciones: la recogida de datos descriptivos de los estudiantes del Máster y la solicitud para colaborar en la investigación mediante “grupos de discusión”.

Con esta fuente de información, se pretende recoger datos para el primer objetivo de la investigación; *“explorar qué motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción, tienen los profesores de secundaria que se encuentran en formación inicial”*. De forma que, la aplicación del cuestionario trata de responder a dos objetivos específicos: *“conocer el tipo de motivación iniciales de los estudiantes del Máster de formación del profesorado”* y *“descubrir la voluntad de colaboración en una investigación sobre la formación que están recibiendo”*.

#### Estructura

Para la elaboración del cuestionario se ha tomado como referencia el realizado en el estudio de Córdova et al. (2009), sobre los “intereses y motivos para la docencia del alumnado universitario de humanidades y ciencias sociales”. En dicho estudio los autores establecieron unas “categorías de atribución de motivos para la elección de la profesión docente en secundaria” (p. 527), basadas en “sistemas de categorías”, utilizados en investigaciones anteriores (Amiel, 1980; Varela y Ortega, 1984 citados en Córdova et al., 2009), que



fueron elaborados a partir del contenido que los estudiantes abordaban en su respuesta.

El cuestionario consta de dos partes: la primera, ideada para consignar los datos descriptivos de: edad, sexo, estudios y decisión de adscribirse a la formación inicial del profesorado (Máster) (*¿cuándo decidí dedicarme a la docencia en Educación Secundaria, antes, durante o después de mis estudios de especialidad?*) y la segunda, compuesta a su vez por dos apartados en los que se reflejan: la categoría de motivaciones y la propuesta de colaboración en la investigación. Esta segunda parte es el núcleo del cuestionario.

Para la categoría de motivaciones la pregunta del cuestionario es: *¿Cuáles son tus razones o motivaciones para dedicarte a la docencia en educación secundaria?*, y se debe responder con un orden de preferencia (de la 1ª a la 6ª) sobre las categorías de motivación propuestas (a, b, c, d, e, f). De las 6 categorías (citadas en p. 211), cinco son cerradas y la sexta es abierta, como se ha descrito en la variable “Motivación”. Esta última categoría se considera de gran relevancia porque posibilita que los encuestados definan por sí mismos su propia motivación, sino se identifican con ninguna de las otras cinco categorías, o si quieren reseñar cualquier aspecto concreto de una de ellas. El orden de las categorías de “motivación” en el cuestionario no se corresponde con la gradación de más intrínseca a más extrínseca; con la intención de evitar que los encuestados respondan siguiendo la secuencia planteada y no su propia reflexión ante la pregunta.

En la propuesta de colaboración en la investigación, la pregunta es: *¿Aceptarías colaborar en una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en Educación Secundaria, participando en un grupo de discusión?*. La respuesta es dicotómica (*Sí ó No*) y se interroga por las razones (*¿por qué?*) de la voluntad de colaboración, en ambos casos. Por último, para los estudiantes que responden positivamente a la colaboración en la investigación se incluye un apartado de datos de contacto (Nombre y apellidos, correo electrónico, teléfono, preferencia de horarios).

### Aplicación del cuestionario

En un primer momento se tomó como referencia los horarios del Máster de formación del profesorado en cada una de las especialidades descritas, de forma que, se pudiera encontrar al mayor número posible de estudiantes matriculados, acudiendo a una de las clases de la formación teórica. De esta forma, se aplicó el cuestionario en las siguientes asignaturas y especialidades:

Tabla 6.1. Especialidades y asignaturas de aplicación del cuestionario.

<b>Especialidad</b>	<b>Asignatura</b>
<b>Matemáticas</b>	Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas
<b>Educación Física</b>	Sociedad, familia y educación
<b>Biología y Geología</b>	Sociedad, familia y educación
<b>Geografía e Historia b</b>	Didáctica de la Historia
<b>Geografía e Historia a</b>	Didáctica de la geografía
<b>Lenguas ex. (inglés)</b>	Diseño y evaluación de unidades didácticas inglés
<b>Música</b>	Innovación e investigación educativa.
<b>Física y química</b>	Procesos y contextos educativos
<b>Artes plásticas y visuales</b>	Didáctica artes plásticas
<b>Lengua y literatura C.</b>	Bases para la intervención en II
<b>Informática</b>	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

Para proceder a la aplicación del cuestionario se solicitó a los profesores, implicados en cada una de las asignaturas, un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos que se tomaron del tiempo de clase.

En la aplicación del cuestionario se siguió un pequeño guión para la que la recogida de información fuera más fluida y adecuada, además de para facilitar a los encuestados la comprensión del proceso. Este guión se componía de:

- presentación de la investigadora y la investigación.
- breve aclaración sobre el objetivo del cuestionario y recomendaciones para cumplimentarlo de forma sincera, en la que se trató en todo momento de no influenciar las posibles respuestas.
- breve explicación de la solicitud de participación en la investigación a través de “grupos de discusión”.

- respuesta a las posibles preguntas sobre la “metodología de grupos de discusión” o la cumplimentación del cuestionario.
- cumplimentación por parte de los encuestados.

La aplicación de los cuestionarios en todas las especialidades se llevó a cabo en el mes de enero de 2013. Una vez cumplimentados todos los cuestionarios se procedió al registro de la información consignada en cada uno de ellos. De las respuestas positivas (“SI”) a la pregunta sobre participación en la investigación, se extrajo que un total de 84 encuestados, de los 216 participantes, estarían dispuestos a participar en un “grupo de discusión”.

Durante la aplicación del cuestionario se recoge información cualitativa a través de la “observación no estructurada”. Esta información se refiere a la actuación, o comportamiento, del profesor del Máster que ha posibilitado realizar el cuestionario en el horario de su asignatura. Dicha información se utilizará complementariamente en la discusión y conclusiones de esta investigación, a propósito de la variable “Formación inicial del profesorado de secundaria”. Se consideran relevantes estas observaciones porque podrían estar vinculadas con las respuestas de los estudiantes, en el cuestionario, y el “valor” que inicialmente le dieron a la investigación y a la posibilidad de participar en ella.

#### **6.1.5. Análisis de datos**

El análisis cuantitativo de los datos es un “análisis descriptivo” de las variables “edad”, “sexo”, “especialidad”, “decisión docente”, y “participación en la investigación”, que se plantea en torno a la variable principal del estudio, “motivación”, de acuerdo con el objetivo específico: *“conocer las motivaciones iniciales de los estudiantes del Máster de formación del profesorado”*.

Además del “análisis descriptivo univariante” se han buscado los perfiles motivacionales de los profesores de Secundaria en formación, a través de un “análisis multivariante” de “conglomerados”. Esta técnica “se utiliza a menudo

para clasificar a los sujetos mediante criterios de asignación muy diversos (...). En este caso se ha utilizado un método de clasificación no jerárquico (análisis de conglomerados de k-medias)” (Palacios & López-Pastor, 2013, p. 289).

A través del análisis de conglomerados, se determinarán, si es que existen, un número de conglomerados o grupos, que clasificarán a los estudiantes del Máster según un diferente perfil de “motivación”. Para la interpretación de los conglomerados definidos se realizará un “análisis bivariante” entre las distintas motivaciones (1ª...6ª) y los conglomerados. Una vez se interprete a que tipo de motivación representa cada conglomerado, se realizará un análisis bivariante para cada una de las variables: “edad”, “sexo”, “especialidad”, “decisión docente”, y “participación en el estudio” de investigación. El objetivo de este análisis será conocer si existen diferentes perfiles de motivación entre los estudiantes para posteriormente saber si existe relación entre ellos y estas variables.

Para el tratamiento de los datos se elaborará una hoja de cálculo de Excel 2011(versión 14.2.0), mientras que el análisis de los mismos se realizará con el programa SPSS (versión 15).

## **6.2. Estudio cualitativo**

La decisión de realizar una investigación cualitativa procede de la necesidad de analizar las percepciones, pensamientos, sensaciones y acciones que tienen las personas con las que se investiga. Desde esta visión, como se ha previsto en el diseño, se pretende investigar sobre “las cualidades de lo estudiado”, es decir, “describir las características, las relaciones entre las características y el desarrollo de las mismas en el objeto de conocimiento” (Krause, 1995, p. 21), en nuestro caso: los estudiantes del Máster de formación del profesorado.

En los últimos años se ha producido un gran desarrollo de la investigación cualitativa “en Europa, en EEUU y también en Latinoamérica, [...] para abordar empíricamente algunas interrogantes que no han podido ser respondidas satisfactoriamente con metodologías cuantitativas” (Krause, 1995, p. 20). Así, para aproximarse al estudio de las posibles causas de malestar observado en los profesores de Secundaria, resulta necesario utilizar una metodología cualitativa que permita “reducir la complejidad” (Krause, 1995) de la realidad de este contexto profesional.

### 6.2.1. Diseño

La metodología cualitativa se ha basado en varios paradigmas científicos; positivista, post-positivista, crítico y constructivista (Guba, 1990 citado en Krause, 1995). Esta investigación toma como referencia el “paradigma constructivista” cuyo punto de vista ontológico es que la realidad existe como construcción múltiple de los individuos que la construyen, y que “las realidades múltiples serían construidas a través del lenguaje, coincidiendo así con las “comunidades discursivas” (Gergen 1990 citado en Krause, 1995, p. 24). De esta forma, se utiliza la “metodología de Análisis Crítico del Discurso” considerando que permite analizar la realidad múltiple de los futuros profesores de Secundaria.

Con esta metodología se pretende alcanzar los objetivos que se propone esta investigación: *“explorar qué motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción, tienen los profesores de secundaria que se encuentran en formación inicial”* y *“conocer los efectos que el Máster de formación del profesorado de Secundaria, tiene en su motivación, sus concepciones implícitas y su acción docente”*.

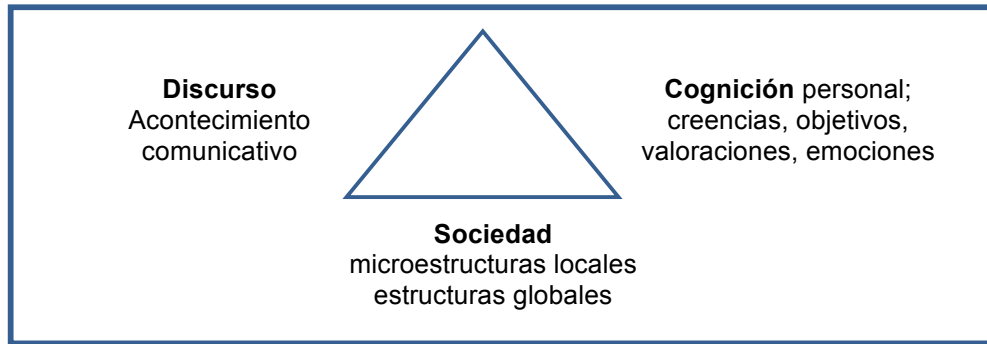
### Análisis Crítico del Discurso

El análisis del discurso surgió a principios de los años noventa, tras un pequeño simposio celebrado en Ámsterdam, en enero de 1991. Wodak (1989), Fairclough (1989) y Van Dijk (1990) (citados en Wodak & Meyer, 2003) son los fundamentales precursores de este paradigma establecido en el campo de la lingüística, desde entonces. Según Wodak & Meyer (2003) el “Análisis crítico del discurso” (ACD) no supone un método sino un enfoque que: permite registrar los hallazgos, tiene un “plano social”, puesto que un grupo de iguales es una parte diferenciada de una comunidad científica, y un “plano histórico”, puesto que el discurso solo puede entenderse y hacer referencia a su contexto. Pero es también una forma de análisis en la investigación (Wodak & Meyer, 2003).

En la investigación social empírica se puede distinguir entre los métodos de extracción y de evaluación de la información. Y en el ACD estos dos procesos pueden realizarse de forma simultánea, es decir, no es necesario que la fase de recogida de datos (trabajo de campo) esté terminada para comenzar el análisis, sino que es un proceso “permanentemente operativo”. Van Dijk (2003) considera que “el ACD debería ser esencialmente diverso y multidisciplinar” (p. 143), lo que significa que no es un método ni una teoría concreta sino que puede combinarse con cualquier enfoque o subdisciplina de las humanidades y las ciencias sociales; “es más bien una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber” (p. 144).

El análisis discursivo “sociocognitivo” que propone Van Dijk (2003), esta basado en el triángulo:

Figura 6.1.: Triángulo del discurso sociocognitivo.



(Van Dijk, 2003)

Este triángulo representa que toda práctica discursiva se encuentra contextualizada en la sociedad en la que se desarrolla y que pertenece al ámbito de la cognición de cada una de las personas que en ella participan y de la cognición a nivel colectivo. Ontológicamente, el ACD es similar a la “investigación en acción” en la búsqueda para producir un cambio en la práctica, y epistemológicamente reconoce la agencia individual y los factores sociales en la producción de lenguaje durante un evento particular (Hanrahan, 2006). Para Fairclough (2003), en las prácticas sociales se pueden distinguir dos perspectivas; la de la estructura y la de la acción. Esta última es la forma de actuar en lo social y consiste en la reproducción de las estructuras y el poder de transformarlas. Una acción, actividad social o productiva, incluye los medios de producción, las relaciones sociales, las identidades sociales, los valores culturales, la conciencia y la “semiosis”. La “semiosis” constituye las variedades discursivas, las diversas maneras de producir la vida social, y que corresponden a las diversas “posiciones” de los actores sociales, según sus estilos o formas de ser: “identidades”.

Dentro de la “semiosis” se distingue un “orden del discurso”: el discurso dominante (mayoritario) y discursos que pueden ser marginales, de oposición o alternativos. Este orden del discurso “es un sistema abierto que queda expuesto al peligro como consecuencia de lo que sucede en las interacciones

efectivas” (Fairclough, 2003, p. 183), ya que los órdenes del discurso son: la dominación, la diferencia, y la resistencia. Así, el ACD puede estar centrado en los órdenes del discurso, que se desarrollan en las interacciones efectivas, en el texto que se analiza, o bien puede estar centrado en la estructura y sus cambios. Incluso, puede centrarse en cómo se interrelacionan estos tres aspectos en las interacciones de los actores sociales, a partir de sus posiciones en el discurso.

Aunque en su origen el Análisis Crítico del Discurso se desarrolló fundamentalmente en el ámbito lingüístico, como Van Dijk (2003) y Fairclough (2003) proponen, es una práctica para la investigación en ciencias sociales. Así, autoras como Hanrahan (2006), en su estudio sobre “el discurso del profesorado en la clase de ciencias”, realiza un análisis crítico del discurso en el contexto educativo. Concretamente analizando como dos profesores son capaces de adaptar el discurso hegemónico de una forma creativa para hacer la ciencia más accesible y relevante a las necesidades de la mayoría de los estudiantes. Según esta investigadora, que incorpora la visión integrada de la sociología y la sociolingüística, las “normas de estilo” en el “discurso de ciencias” representan no sólo una manera de actuar, e interrelacionarse entre las personas, sino también una manera de representar el mundo y de identificarse a sí mismo y a los otros. Y esta forma de actuar tiene efectos en los alumnos en términos de asunción de roles como aprendices y como ciudadanos.

Otros autores como Conde (2009) han desarrollado una metodología propia el “Análisis Sociológico del Sistema de Discursos” para realizar investigaciones sociológicas. Y de igual forma Irwin & Hramiak (2010) utilizaron el análisis del discurso de los profesores en formación, en sus conversaciones de los foros de discusión on-line, porque revelaba las identidades, las relaciones y las acciones, a través del lenguaje. Esto les permitió dirigir una “mirada” al poder (Fairclough, 2003), examinando el rol del tutor, en el proceso de desarrollo de la identidad profesional de la comunidad de aprendices.



Por esta razón, la presente investigación utiliza como perspectiva el “Análisis Sociológico del Sistema de Discursos” (Conde, 2009) del profesorado de Secundaria en formación inicial, considerando que no sólo el discurso consciente, sino más especialmente el discurso implícito y no consciente de los profesores, va a determinar su práctica docente y a condicionar el desarrollo como aprendices en los alumnos. La decisión de adoptar este modelo o perspectiva de análisis tiene que ver con la visión de comunidad, sobre las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Y por tanto, con la consideración del proceso de investigación como un fenómeno que se produce en una realidad que forma parte de un contexto determinado. En este sentido, la metodología de investigación, a partir de los “grupos de discusión”, permite investigar en la comunidad de la que proviene el colectivo de la muestra y al mismo tiempo, interactuar en el contexto en el que se investiga. Este planteamiento, como sugieren otros investigadores (Coll & Sánchez, 2008), hace que el punto de vista de la investigación se situé considerando los sujetos miembros de una comunidad, en la que la propia investigadora también se encuentra, y que se “asuma la naturaleza situada de la mente humana” (p. 24).

#### ¿Por qué y para qué el “Análisis Sociológico del Sistema de Discursos” (ASD) en esta investigación?

La decisión de utilizar esta metodología o enfoque procede de una reflexión previa sobre el contexto en el que se realiza esta investigación; la comunidad de los profesores de Secundaria. Dicha reflexión, realizada por la investigadora desde la observación participante como miembro de esa comunidad, dio lugar a una hipótesis sobre la situación de estos profesores: que padecían malestar incluso desde los primeros momentos de ejercer en su profesión. Además, se encontró que los profesores necesitaban, para tratar de solucionar dicho malestar, expresar e intercambiar con otros profesores sus sensaciones, percepciones, frustraciones, al mismo tiempo que ser escuchados y comprendidos. Ya que la situación de la enseñanza, en esta etapa educativa, produce en gran medida conflictos y desequilibrios en los profesores,

relacionados con las exigencias del contexto social, que demanda una educación de los adolescentes, y el discurso dominante del profesorado que considera que su función es instruir en una materia de aprendizaje. Estas razones, unidas al hecho de que en este contexto no se han creado espacios ni momentos de reflexión e intercambio, entre los profesores, que ayuden a canalizar el malestar, influyeron en la decisión de utilizar la metodología de “Análisis Sociológico del Sistema de Discursos” (Conde, 2009). Porque podría conducir a los profesores a comprender mejor su situación, proporcionándoles un espacio de reflexión con otros profesores, pudiendo constituir una buena vía para analizar las causas de su malestar precoz.

Por otra parte, puesto que el ASD permite mostrar que dentro del discurso hegemónico se pueden percibir cambios en las posiciones discursivas de los participantes se decide utilizar esta metodología para: analizar los órdenes del discurso, desde las posiciones sociales de los profesores de Secundaria en formación, “poner luz” sobre el discurso hegemónico dominante en la etapa inicial de los profesores de Secundaria, conocer si en ese discurso se observa un compromiso intelectual y emocional de los profesores en su profesión, o si por el contrario, es en otros órdenes del discurso (alternativos, resistentes, marginales) en los que se observa ese compromiso, y analizar si en el discurso dominante de los profesores sobre la enseñanza “emergen” otros discursos, que aparecen ocultos o minimizados y que podrían resultar “alternativos”. Del mismo modo que en el estudio de Hanrahan (2006) se pone en cuestión si las prácticas discursivas de los profesores de ciencias son un llave para un acceso más equitativo de los alumnos de Secundaria a la ciencia, en esta investigación se cuestiona si el discurso “no consciente” de los profesores es una llave para que el aprendizaje sea más accesible a los alumnos actuales de Secundaria.

### **6.2.2. Población y muestra**

La “población accesible” para el estudio cualitativo, está constituida por los 82 estudiantes del Máster de formación del profesorado de Secundaria,

Bachillerato y FP de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que habiendo cumplimentado el “cuestionario de motivaciones y datos de participación” (Anexo I), contestaron “SI”.

### Técnica de muestreo

El muestreo se realiza a través del contacto vía telemática (correo electrónico) con el participante potencial. En el caso de no obtener respuesta, se realiza un segundo contacto, vía telefónica. Se envía una “carta” de convocatoria para formar parte del “grupo de discusión” con la cita en un lugar, día y hora. La convocatoria se envía inicialmente de 10 en 10 contactos, y posteriormente a 20 contactos más (formando un total de 40 contactados). Los contactados son seleccionados al azar del total de participantes potenciales, según el objetivo de selección de las variables de muestreo, hasta alcanzar el mínimo de 6 participantes, que formarían el primer “grupo de discusión”.

Posteriormente, con el objetivo de “saturar el discurso”, se envía una nueva convocatoria, vía telemática, a 20 nuevos contactos, que da lugar a un segundo grupo. Y finalmente, se envía convocatoria a todos los contactos que no han sido convocados en las convocatorias anteriores, para la formación del tercer “grupo de discusión”. Para el último grupo (grupo 4) el muestreo se realiza convocando, por segunda vez, sólo a los participantes que formaron parte del “grupo de discusión 1 y 2”, para recoger la información post-prácticas.

### Variables de muestreo

En el muestreo se consideran las variables “especialidad”, “sexo” y “motivación”, seleccionadas para el estudio cuantitativo, de forma que exista un equilibrio en todas ellas para que estén representados ambos sexos, todas las especialidades posibles, y las distintas motivaciones, consignadas en el cuestionario. Puesto que esta investigación parte de una población

seleccionada “por conveniencia”, siguiendo el propósito del muestreo cualitativo se busca en todo el proceso respetar el criterio de diversidad (Barbour, 2013).

Así, las variables de muestreo se seleccionan con el objetivo de alcanzar un grado alto de diversidad en el grupo que fomente la discusión desde distintas perspectivas.

Se trata de realizar los grupos utilizando un “muestreo en espiral”, que consiste en formar los grupos necesarios para saturar la información del discurso.

### **6.2.3. Variables**

La variable “motivación”, que forma parte de la “dimensión afectivo- emocional” del profesor, se analiza desde tres puntos de vista: cuales son los “aspectos generadores de la motivación inicial” de los futuros profesores, cuál es su motivación en función de la “meta de logro”, y en qué grado su motivación está “autodeterminada”. Es decir, cuál es su motivación inicial, en que lugar del continuo motivacional entre la motivación “intrínseca” y la motivación “extrínseca” se encuentran, y qué “metas de logro”, vinculadas con su motivación hacia la enseñanza, se plantean.

El análisis, en profundidad, de esta variable pretende esclarecer, tanto la motivación inicial de los futuros profesores como la motivación que proyectarán, en el futuro, a sus alumnos, porque el déficit en la motivación de los profesores ha sido vinculado con el malestar docente (Silvero, 2007). De forma, que a partir del estudio cualitativo, se pretende poner de manifiesto si existe riesgo de malestar en estos futuros profesores en formación y si la formación inicial contribuye o no a este hecho.

La variable “Concepciones implícitas hacia la enseñanza y el aprendizaje”, que constituye el estudio de la “dimensión cognitiva” del profesor, ha sido analizada previamente por la investigación educativa (Pozo & Pérez, 2009; Pozo et al.,

2006; Doménech et al., 2006), que considera las creencias o concepciones como factor fundamental de desarrollo de los docentes. En este estudio, formando parte de la variable “concepciones”, se estudian las concepciones de los estudiantes para profesor sobre: “la inteligencia y la mente”, “el desarrollo”, “el aprendizaje”, “el conocimiento” y “la enseñanza”. Y dentro de cada una de ellas, se consideran a su vez varios elementos de análisis: en las “concepciones de la inteligencia y la mente”; los tipos, momentos y procesos de desarrollo de ambos constructos. En las “concepciones sobre el desarrollo en la adolescencia”; el desarrollo cognitivo, emocional, social, el comportamiento, las conductas y la motivación de los alumnos. En las “concepciones sobre el aprendizaje”; las teorías implícitas, los tipos, elementos y finalidad del aprendizaje. En las “concepciones sobre el conocimiento”; los procesos de adquisición, los modelos y los tipos de conocimientos. Y en las “concepciones de la enseñanza”, los modelos de enseñanza, centrada en el profesor o centrada en el alumno.

La variable “pensamientos de acción docente” que constituye el estudio de la “dimensión conativa o de acción”, está compuesta de varios elementos que forman parte del pensamiento en la acción de los futuros profesores: las metas de aprendizaje, el estilo de enseñanza, el modelo de evaluación, y la relación con los alumnos.

Por último, la variable “Formación inicial del profesorado de Secundaria” que es de carácter externo al profesor, se ha considerado en dos vertientes: la estructura de la formación, que aporta información para comprender el contexto relacional y considerar el factor temporal dentro del estudio, puesto que el desarrollo de la formación inicial (Máster) se produce en dos momentos: “antes de la fase de prácticas” (formación teórica en la universidad) y “después de la fase de prácticas” (formación práctica en el centro escolar de Secundaria). El contenido de la formación, que analiza los elementos constitutivos del Máster de formación del profesorado: finalidad y logro de los objetivos, modelo

formativo teórico y práctico, contenidos y asignaturas, metodología, evaluación y profesorado.

#### **6.2.4. Fuentes de información**

##### Observación no estructurada

La observación no estructurada pretende recoger información cualitativa, que resulta complementaria a la información que proporciona el “cuestionario de motivaciones y datos de participación”, sobre el “valor” que los estudiantes le dan a la investigación y a la posibilidad de participar en ella. Su objetivo es enriquecer la información que proporcionan los grupos de discusión, en la variable “Formación inicial del profesorado de Secundaria”.

La observación versa sobre: la disposición del profesor del Máster que ha posibilitado realizar el cuestionario en el horario de su asignatura, la acogida de la investigadora y la investigación, el los recursos y el tipo de metodología que utiliza, la organización del espacio del aula, el ambiente de clase y el tipo de relaciones que se perciben entre los estudiantes y con el profesor.

##### Análisis Sociológico del Sistema de Discursos

El “Análisis Sociológico del Sistema de Discursos” (ASD) supone, en su propio proceso, una fuente de recogida de información porque el primer paso para obtener los materiales de análisis, es la creación una situación de interacción social de los sujetos, a través de grupos “artificiales” en los que se produce el “discurso” (Conde, 2009, p. 41). Este “discurso” que se genera tiene como características: a) una “perspectiva” de aproximación a la realidad social, que mantiene cierto grado de “coherencia interna”, y que conlleva el desarrollo de una “mirada” específica al respecto. b) Una particular “forma narrativa” , en cada momento histórico. c) Una serie de “argumentos verbales”, más o menos

trabados y articulados. d) Unos materiales constitutivos que emergen en las condiciones concretas de “interacción social” de los interlocutores de la investigación. e) Una “cierta intencionalidad”, para inducir una cierta acción social.

Así, el objetivo de esta técnica es producir un discurso que ponga de manifiesto las posiciones de los profesores en formación inicial, sobre la enseñanza-aprendizaje y el Máster de formación de Secundaria.

### Desarrollo del “ASD”

El “grupo de discusión” se forma con los participantes de la muestra que se reúnen en un espacio, despacho o aula, durante un tiempo determinado, de una hora y media, para conversar en torno a una idea o tema propuesto inicialmente. Su participación es voluntaria y libre, así como las aportaciones que realizan. Para regular las intervenciones, de acuerdo al principio del respeto al turno de intervención, se designa una persona “guía o moderadora” del grupo, en este caso la investigadora.

Mientras transcurre el “grupo de discusión”, se realiza una “observación no estructurada” de los elementos de la interacción que pueden ser de utilidad en el posterior análisis. Esta observación se registra a través de un “registro de notas” que incorpora los indicadores de:

- disposición en el espacio de cada participante, y cualidades de su intervención.
- aspectos de comunicación no verbal que no son perceptibles en la grabación.

Al comienzo del grupo de discusión se realiza una introducción de la investigación, y se procede a la presentación de los participantes. También se conecta la grabadora para recoger la información en el documento de audio.

### “Grupo de discusión 1”

Para guiar el grupo, la investigadora, se propone explorar los objetivos de investigación a través de cinco preguntas abiertas que guían el discurso: las preguntas 1 y 2, para el objetivo 1 y las preguntas 3, 4, y 5, para el objetivo 2:

- 1. ¿Qué es para ti enseñar? ¿y aprender?*
- 2. ¿Qué barreras crees que te vas a encontrar para enseñar a los alumnos?*
- 3. ¿Qué “caja de herramientas” necesitas para aprender a enseñar?*
- 4. ¿Crees que la formación que estas recibiendo para ser profesor te esta aportando herramientas para afrontar la enseñanza y aprendizaje con tus futuros alumnos?*
- 5. Si tuvieras una varita mágica... ¿Qué cambiarías de la enseñanza que conoces, para aprender mejor?*

Las preguntas se realizan siguiendo el orden establecido, y se introducen en el “discurso” cuando la “guía” del grupo considera oportuno, para no romper el desarrollo de las aportaciones de los participantes.

### “Grupo de discusión 2”

El segundo grupo se forma con el objetivo de seguir explorando las posiciones y opiniones discursivas y poder llegar a saturar la información recogida en el primer grupo, al mismo tiempo que poder encontrar nuevas líneas discursivas hacia temas planteados en los objetivos de la investigación.

El tema sobre el que se pretende obtener más información es la motivación intrínseca para la enseñanza, desde el punto de vista de la “vocación”. De esta forma, se propone la visualización de los cinco primeros minutos del video: “Los secretos de la creatividad”, entrevista con Ken Robinson, (en el programa Redes N° 89), porque el contenido de este video sobre la “pasión” por la ocupación o profesión que se ejerce pretende provocar la reflexión para iniciar la discusión. Así se comienza con la pregunta: *¿Cuál es tu pasión?*.



#### “Grupo de discusión 3”

Este grupo, posterior a la realización a la fase de prácticas del Máster de formación del profesorado de Secundaria, se organiza con el objetivo de conocer si las experiencias en la fase de prácticas producían cambios en el discurso, a propósito de las concepciones, la motivación, y la valoración sobre la formación del Máster.

Se propone a los participantes que expongan abiertamente su experiencia en las prácticas.

#### “Grupo de discusión 4”

Este último grupo, compuesto por participantes de los grupos 1 y 2, que vuelven a participar después de finalizar la fase de prácticas, se constituye con el objetivo de valorar si se han producido cambios en las concepciones, a propósito de su experiencia en las prácticas.

Se propone a los participantes iniciar la “discusión” con una palabra alusiva, a lo que les ha supuesto, en su formación como profesor, la fase práctica del Máster.

Durante el desarrollo de los grupos de discusión, se registran las aportaciones de los participantes mediante una grabación, que constituye un “documento de audio”. Esta información de audio será transcrita literalmente a texto escrito, con el objetivo de realizar el posterior análisis. Puesto que la grabación debe respetar la “ley de protección de datos” se recoge un “consentimiento informado” de cada participante.

### **6.2.5. Análisis de datos**

De acuerdo con la técnica de “Análisis Sociológico del Sistema de Discursos” expuesta por Conde (2009), la recogida de datos se compone de los siguientes pasos:

1. Transcripción literal de las reuniones, a partir de la elaboración de un documento de audio (grabación de la sesión del grupo).
2. Preparación del trabajo de lectura; lectura ordenada. Lectura literal del texto.
3. Abordaje del texto; descomposición del texto en unidades elementales. Delimitación de contenidos temáticos. Creación de “etiquetas”. Síntesis de las etiquetas o agrupaciones textuales. Anotaciones al texto “*Verbatim*”; son las partes de los textos seleccionados por su importancia, subrayados, para el análisis.
4. Procedimientos de interpretación y análisis del discurso. Conjeturas preanalíticas; primeras hipótesis. Análisis de la dinámica del grupo. Identificar las posiciones discursivas de los participantes.
5. Validación de conjeturas. Segundas lecturas para contrastar y validar empíricamente las conjeturas y producir los materiales que las expresan y sintetizan.

La estructura del texto escrito, que se genera a partir de la grabación del grupo de discusión, es un diálogo en el que se diferencian las intervenciones de cada uno de los participantes y se sigue la secuencia temporal de intervención en el discurso. Este documento incluye la “transcripción literal” de todas las aportaciones verbales de cada persona.

A partir del documento de audio y de su “transcripción”, se analizan los datos de forma que se valora si el discurso se ha “saturado” y se ha recogido la información suficiente para el análisis. En caso de no haber logrado saturar el discurso se procede a convocar un nuevo “grupo de discusión”.

Por otra parte, como se ha establecido en las fuentes de información, se tiene en cuenta la dimensión temporal para el “análisis del discurso”, a través de la variable de estudio “Formación inicial del profesorado de Secundaria”. De tal forma que el análisis de datos considera los grupos de discusión en su contexto temporal; “antes de la fase de prácticas” y “después de la fase de prácticas”.

A partir de la “transcripción” se “aborda el texto”, creando “etiquetas” de los temas o contenidos y seleccionando los fragmentos del discurso, que se denominan “*verbatim*”. Estos se utilizarán para interpretar el discurso, a través de las aportaciones concretas. Así mismo, en el análisis se identificarán las posiciones discursivas y se validarán las primeras conjeturas realizadas, a través de los materiales (“*verbatim*”) que las expresan y sintetizan.

## Conclusiones

La metodología de la investigación basada en un método mixto, cuantitativo y cualitativo, permite explorar la hipótesis, siguiendo los objetivos de la investigación, desde un enfoque ecológico, considerando las variables interrelacionadas en un sistema. De forma que, desde la estructura de cada método de estudio, se busca la confluencia en el estudio de las variables. No obstante, la metodología cuantitativa se centra más en el análisis de la variable “motivación”, respondiendo al primer objetivo de la investigación, mientras que la metodología cualitativa persigue un análisis más global de las variables, considerando todas con igual importancia, y en relación con la variable “Formación inicial del profesorado de Secundaria”, respondiendo al primer y segundo objetivo de la investigación.

## **PARTE III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES**



## **CAPITULO 7. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO**

### **Introducción**

Los resultados cuantitativos se han obtenido a partir del “análisis descriptivo univariante” y del “análisis multivariante de “conglomerados”. En éste último se han buscado los “perfiles motivacionales” de los profesores de Secundaria en formación, para conocer si el perfil de motivación está relacionado de manera significativa con alguna de las variables que caracterizan a la muestra como son: “edad”, “sexo”, “especialidad”, “decisión de la profesión de enseñanza”, “participación en el estudio”.

Para la interpretación de los conglomerados se ha realizado un “análisis bivariante”; en primer lugar, entre las categorías de motivaciones de la variable “motivación” y los conglomerados para poder interpretar a qué tipo de motivación representaría cada conglomerado. Y posteriormente, entre las demás variables y los conglomerados para intentar caracterizar, si es que existe, un perfil motivacional entre los futuros profesores en formación inicial.

Los resultados se exponen en dos apartados: análisis descriptivo univariante y multivariante, y análisis comparativo bivariante.

### 7.1. Resultados análisis descriptivo Univariante

La muestra, compuesta por el total de los 216 estudiantes, queda configurada de la siguiente forma:

En la variable especialidad, resultan mayoritarias las especialidades: Historia, Lengua-literatura y Filosofía.

Tabla 7.1. Distribución de especialidades en la muestra

<b>Especialidad</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Biología-Geología	21	9,72 %
Filosofía	25	11,57 %
Física-Química	19	8,79 %
Historia	35	16,2 %
Informática	8	3,7 %
Inglés	19	8,79 %
Lengua-literatura	25	11,57 %
Matemáticas	18	8,33 %
Música	13	6,01 %
Artes plásticas	12	5,55 %
Lenguas clásicas	13	6,01 %
Educación Física	7	3,24 %
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>100%</b>

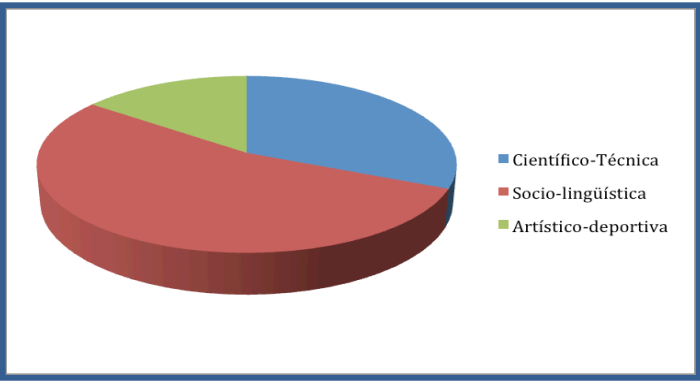
Estas especialidades se han agrupado en tres categorías, por áreas, para una mejor interpretación de la variable (utilizando la denominación de otros estudios Hernández & Carrasco, 2012; Pontes, Serrano, & Poyato, 2013).

Tabla 7.2. Categorías de especialidad

<b>Categoría de Especialidad</b>	<b>Especialidades</b>
Científico-Técnica	Biología-Geología
	Física-Química
	Matemáticas
	Informática
Socio-lingüística	Filosofía
	Historia
	Lengua-literatura

Artístico-Deportiva	Inglés
	Lenguas clásicas
	Música
	Artes plásticas
	Educación Física

Gráfico 7.1. Distribución de las categorías de especialidad en la muestra



En la muestra existe un mayor porcentaje de mujeres:

Tabla 7.3. Distribución del sexo en la muestra

Sexo	Nº	%
Mujer	121	56,02 %
Hombre	95	43,98 %
Total	216	100%

La media de edad es de 27 años, con un IC 95%, y el rango de 22 a 54 años. Así mismo, la mediana es de 25 años con un rango intercuartílico de 23 a 27 años (P<sub>25-75</sub>).

Las “motivaciones” mayoritarias son de carácter intrínseco (A y B):

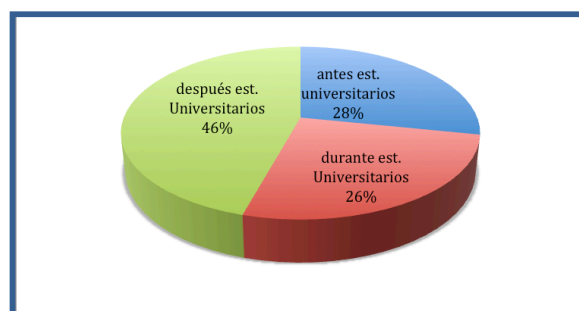


Tabla 7.4. Distribución de las motivaciones en la muestra (en primera opción)

Motivación	Nº	%
A. Me gusta la labor de transmisión de conocimientos y/o el contacto con el alumnado de Secundaria	69	33,01 %
B. La docencia es la profesión que ha estado siempre entre mis intereses; me considero vocacional en esta profesión.	69	33,01 %
C. Me interesa la estabilidad económica y laboral que aporta la profesión de docente y el tiempo libre que permite.	21	10,04 %
D. La docencia es una de las pocas salidas profesionales de mi titulación	17	8,13 %
E. La enseñanza es una de mis posibilidades profesionales aunque preferiría otras opciones	25	11,96 %
F. Otras:	0%	0%
<b>Total (casos válidos)</b>	<b>209</b>	<b>100%</b>

La mayor parte de los estudiantes eligen la profesión “después” de sus estudios universitarios:

Gráfico 7.2. Distribución de la decisión de la enseñanza como profesión en la muestra



Y la mayoría de los estudiantes “no están interesados en participar” en la investigación:

Tabla 7.5. Distribución de la participación en la investigación en la muestra

Participación investigación	Nº	%
SI	82	39,6%
NO	125	60,4%
<b>Total (casos válidos)</b>	<b>207</b>	<b>100%</b>

## 7.2. Resultados análisis descriptivo Multivariante

A través del “análisis por conglomerados”, se encuentran dos conglomerados en los que se organiza la muestra, siendo el conglomerado 1 el menos numeroso (en torno al 35% de los casos) y el conglomerado 2 el más numeroso (en torno al 65% de los casos).

Para interpretar a qué corresponde cada conglomerado se ha tomado la variable “motivación”, en cada una de sus seis categorías, y se ha considerado el número de participantes que eligen cada motivación según el orden de preferencia de 1 a 6 (1ª a 6ª opción):

Tabla 7.6. Gusto por la docencia (A). Distribución en los conglomerados.

<b>Motivación A</b> (orden preferencia)	<b>Conglomerado 1</b>		<b>Conglomerado 2</b>	
1	10	14,5%	59	85,5%
2	12	17,1%	58	82,9%
3	15	48,4%	16	51,6%
4	18	90,0%	2	10,0%
5	10	90,9%	1	9,1%
6	8	100,0%	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>34,9%</b>	<b>136</b>	<b>65,1%</b>

Tabla 7.7. Vocación (B) .Distribución en los conglomerados.

<b>Motivación B</b> (orden preferencia)	<b>Conglomerado 1</b>		<b>Conglomerado 2</b>	
1	3	4,3%	66	95,7%
2	6	11,8%	45	88,2%
3	8	29,6%	19	70,4%
4	15	75,0%	5	25,0%
5	32	97,0%	1	3,0%
6	9	100,0%	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>34,9%</b>	<b>136</b>	<b>65,1%</b>

Tabla 7.8. Interés condiciones laborales (C) .Distribución en los conglomerados.

<b>Motivación C</b> (orden preferencia)	<b>Conglomerado 1</b>		<b>Conglomerado 2</b>	
1	16	76,2%	5	23,8%
2	14	38,9%	22	61,1%
3	16	20,3%	63	79,7%
4	16	41,0%	23	59,0%
5	11	37,9%	18	62,1%
6	0	0,0%	5	100,0%
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>34,9%</b>	<b>136</b>	<b>65,1%</b>

Tabla 7.9. Enseñanza salida profesional (D) .Distribución en los conglomerados.

<b>Motivación D</b> (orden preferencia)	<b>Conglomerado 1</b>		<b>Conglomerado 2</b>	
1	13	76,5%	4	23,5%
2	14	87,5%	2	12,5%
3	17	48,6%	18	51,4%
4	15	20,0%	60	80,0%
5	11	20,8%	42	79,2%
6	3	23,1%	10	76,9%
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>34,9%</b>	<b>136</b>	<b>65,1%</b>

Tabla 7.10. Enseñanza no preferencia (E) .Distribución en los conglomerados.

<b>Motivación E</b> (orden preferencia)	<b>Conglomerado 1</b>		<b>Conglomerado 2</b>	
1	25	100,0%	0	0,0%
2	24	82,8%	5	17,2%
3	14	53,8%	12	46,2%
4	5	12,8%	34	87,2%
5	3	4,2%	68	95,8%
6	1	5,6%	17	94,4%
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>34,9%</b>	<b>136</b>	<b>65,1%</b>

Como se puede observar, en el conglomerado 1 quedan representadas las motivaciones de carácter extrínseco: C (76,2% la eligen en 1ª opción), D (76,5% la eligen en 1ª opción) y E (100% la eligen en 1ª opción). Mientras que en el conglomerado 2 quedan representadas la motivaciones de carácter intrínseco: A (85,5% la eligen en 1ª opción) y B (95,7% la eligen en 1ª opción).

De esta forma, los conglomerados quedan caracterizados por dos perfiles motivacionales: perfil de baja motivación para la enseñanza, o motivación extrínseca, en el conglomerado 1 y perfil de motivación intrínseca, o alta motivación para la enseñanza, en el conglomerado 2 .

### 7.3. Resultados del análisis comparativo bivalente para la caracterización del perfil motivacional

El análisis comparativo bivalente entre la motivación y las otras variables arroja los siguientes resultados:

La variable “sexo” no se relaciona significativamente con el perfil motivacional, ya que la proporción de mujeres y hombres es similar en ambos:

Tabla 7.11. Sexo y perfiles motivacionales

Sexo	Motivación extrínseca		Motivación intrínseca		$\chi^2$	p
Mujer	37	31,4%	81	68,6%	1,243	0,265
Hombre	36	38,7%	57	61,3%		
<b>Total</b>	73	34,6%	138	65,4%		

Tampoco se encuentran diferencias en cuanto a la “edad” y el perfil motivacional, puesto que la media de edad para ambos perfiles es de 27 años ( $t = -0,017$ ;  $p = 0,98$ ).

Para interpretar la posible relación entre el “tipo de especialidad” y cada uno de los perfiles motivacionales, definidos por los conglomerados, se utilizó la agrupación por categorías de las especialidades: Científico-Técnica, Socio-lingüística y Artístico-Deportiva.

Al relacionar estas categorías con los dos perfiles motivacionales, no se encuentran diferencias significativas, puesto que la distribución es semejante para todas las especialidades:

Tabla 7.12. Categorías de especialidad y perfiles motivacionales

<b>Categorías Especialidad</b>	<b>Motivación extrínseca</b>	<b>Motivación intrínseca</b>	$\alpha^2$	<b>p</b>
Especialidad Científico-Técnica	20 30,3%	46 69,47%	0,907	<0,635
Especialidad Socio-lingüística	41 36,3%	72 63,7%		
Especialidad Artístico-deportiva	12 38,7%	19 61,3%		

En las variables “decisión docente” y “participación en la investigación”, se observan algunas diferencias que se analizan a continuación:

La distribución es diferente según el perfil motivacional y el momento en el que se decide la profesión de enseñanza ( $\alpha^2 = 28,149$ ;  $p < 0,0001$ ). La decisión *-antes de los estudios universitarios-* (86,2%) y la decisión *-durante los estudios-* (75,9%) están relacionadas con el perfil motivación intrínseca. Mientras que la decisión *-después de los estudios-*, se relaciona más con el perfil de motivación extrínseca.

Tabla 7.13. Decisión de la enseñanza y perfiles motivacionales

<b>Decisión enseñanza</b>	<b>Motivación extrínseca</b>	<b>Motivación intrínseca</b>	$\alpha^2$	<b>p</b>
Antes estudios universitarios	8 13,8%	50 86,2%	28,149	<0,0001
Durante estudios universitarios	13 24,1%	41 75,9%		
Después estudios universitarios	50 53,2%	44 46,8%		

La “participación en la investigación”, muestra una distribución diferente según perfil motivacional ( $\chi^2= 11, 818$ ;  $p<0,001$ ); de tal forma que los estudiantes que expresan estar interesados en participar están más representados en el perfil de motivación intrínseca.

Tabla 7.14. Participación en la investigación y perfiles motivacionales

Participación Investigación	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca	$\chi^2$	p
SI	17 20,7%	65 79,3%	28,149	<0,0001
NO	55 44%	70 56%		

## Conclusiones

Mediante el estudio cuantitativo de la variable motivación, a través del análisis de conglomerados, hemos podido caracterizar dos tipos diferentes de motivación entre los estudiantes para profesor en formación inicial: motivación intrínseca y motivación extrínseca, siendo la primera más frecuente (65%). Según este resultado, se puede considerar que estos futuros profesores están, en su mayoría, motivados intrínsecamente para la profesión de la enseñanza.

En cuanto a las características de estos futuros profesores, que pudieran relacionarse con el tipo de motivación que presentan, encontramos que la motivación no está relacionada con la edad, el sexo o el tipo de especialidad, pero si con el momento en que el profesor decide dedicarse a la docencia. De tal manera que aquellos estudiantes que tienen una motivación intrínseca, han decidido dedicarse a la enseñanza antes o durante sus estudios universitarios, y presentan una disposición a participar en la investigación cualitativa. Mientras que los estudiantes para profesor que tienen una motivación extrínseca, han

decidido dedicarse a la enseñanza después de sus estudios universitarios, y no presentan disposición a participar en la investigación cualitativa.

## CAPITULO 8. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

### Introducción

Los resultados del estudio cualitativo, a través del “análisis sociológico del discurso”, se presentan en tres apartados para su mejor comprensión, siguiendo las fases de la técnica de análisis del discurso; de esta forma, se caracteriza cada grupo analizando su dinámica, se realiza la configuración social de los grupos, y se identifican las posiciones discursivas en función de las temáticas principales y los objetivos de la presente investigación.

Para facilitar el análisis de los resultados, se han denominado los grupos de discusión, con las siglas (GP) seguidas del número, que corresponde al orden, temporal, del grupo. Posteriormente, en los “*verbatim*”, se utiliza la denominación de grupo de discusión seguido del número y la consonante M o H según el sexo. Por ejemplo, para el primer grupo de discusión: GP1M ó GP1H.

Por otra parte, se presentan los resultados de la “observación no estructurada” realizada en las asignaturas del Máster de formación de Secundaria en las que se cumplimentó el “cuestionario de motivaciones y datos de participación”. Puesto que es “no estructurada” la información recogida en cada una de las asignaturas difiere en algunos aspectos.



## 8.1. Observación no estructurada

Como resultado de la observación no estructurada, se recogen las siguientes observaciones realizadas en las asignaturas y especialidades en las que se aplicó el cuestionario:

### Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas (Matemáticas)

El profesor se muestra amable, serio, y preocupado por el tiempo que ocupa el formulario, porque está muy centrado en seguir su clase.

El tema de la clase es presentado a los estudiantes en una presentación por ordenador, y en ese momento el profesor estaba exponiendo.

En el grupo de estudiantes se percibe escasa cohesión, a pesar de que el espacio físico está organizado en grupos de trabajo.

### Didáctica de la geografía (Historia A)

La profesora se muestra amable, ofrece su espacio y tiempo, se despreocupa por la investigación y por el tiempo de clase que puede “perder”.

El tema de la clase es “la elaboración de pruebas de evaluación” que son presentadas a los estudiantes con una exposición oral y una presentación por ordenador.

El grupo parece cohesionado, existe comunicación distendida entre los estudiantes, a pesar de la distribución de los estudiantes en “bancos corridos” y filas, en dirección a la tarima y la pizarra, en la que se sitúa la profesora.

Didáctica de la Historia (Historia B)

El profesor es evasivo, se despreocupa y sale del aula durante el tiempo de presentación de la investigación.

En el grupo de estudiantes no se percibe cohesión. Se muestran también evasivos.

Sociedad, familia y educación (E.Física y Biología-geología)

El profesor esta informado, presenta la investigación, se muestra acogedor e interesado porque los estudiantes participen.

Los alumnos de Educación Física están sentados juntos y se percibe cierta cohesión entre ellos. Mientras los de Biología- Geología se sientan separados y se percibe menos acercamiento entre ellos.

Taller de Biología (Biología y Geología)

Es un segundo intento con los mismos grupos de estudiantes anteriores, porque no se encontraban en el aula en la asignatura anterior. El profesor, que ha sido avisado con poco tiempo, se muestra amable y colaborador, pero muy preocupado por no “perder” tiempo de su clase.

La clase es en un laboratorio y parece muy práctica.

El grupo no parece muy cohesionado, pero el ambiente de clase es distendido.

Innovación e investigación educativa. (Música)

La profesora es amable y se muestra interesada, permite tiempos y espacio a los estudiantes para completar el formulario.

El tema de la clase es “la elaboración de pruebas de evaluación” que son presentadas a los estudiantes en una presentación por ordenador.

El grupo no parece muy cohesionado.

#### Procesos y contextos educativos (Física y Química)

La profesora se despreocupa totalmente de la investigación, es pasiva, pero permite el espacio y tiempo a los estudiantes.

El tema de la clase es presentado a los estudiantes en una presentación por ordenador.

El grupo esta muy cohesionado y el ambiente de aula es distendido.

#### Bases para la intervención en II (Lengua y literatura)

La profesora se muestra muy interesada por la investigación, y fomenta el interés en los estudiantes.

El tema de la clase es presentado a los estudiantes en una presentación por ordenador.

El grupo parece cohesionado y el ambiente es distendido, a pesar de la distribución de aula en “bancos corridos” y filas, en dirección a la tarima y la pizarra, en la que se sitúa la profesora.

#### Didáctica artes plásticas (Artes plásticas y visuales)

La profesora se muestra muy interesada por la investigación, y fomenta el interés en los estudiantes.

Se dirige a los grupos de estudiantes para atender sus necesidades y comentar sus dudas, en una dinámica de trabajo en grupo.

El grupo no parece cohesionado y el ambiente es de evasión hacia la investigación. Se observan subgrupos centrados en sus asuntos.

#### Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (Filosofía y lenguas clásicas)

La profesora se despreocupa totalmente de la investigación, es pasiva, pero permite el espacio y tiempo a los estudiantes.

El tema de la clase es presentado mediante una presentación por ordenador.

El grupo no parece muy cohesionado.

#### Nuevas Tecnologías de la Información (E.F.)

Los estudiantes de la especialidad de Educación Física sugieren que la investigadora acuda a esta asignatura para obtener más estudiantes de esta especialidad, ya que cuando se les abordó para cumplimentar el cuestionario, en la otra asignatura, había muy pocos. A pesar de que el profesor no puede ser localizado a tiempo, justo al comenzar la clase la investigadora acude.

El profesor se muestra desagradable ante la propuesta, afirma que al no haber sido avisado con anterioridad, no permite a la investigadora realizar la explicación de la investigación ni pasar el cuestionario, porque pierde tiempo de su clase.

## 8.2. Caracterización de los grupos de discusión

La caracterización de los grupos permite situar cada grupo de discusión en el contexto de la muestra, según sus rasgos específicos, para identificar los matices que aportan al discurso.

### GRUPO 1 (GP1)

El grupo se constituyó con seis participantes de las siguientes especialidades: dos de Biología y Geología, una de Historia, una de Filosofía, una de Bellas Artes, uno de Música. De los cuales dos eran hombres y cuatro mujeres. Sus edades estaban comprendidas entre los 23 y 33 años. Algunos de los participantes eran profesores en la enseñanza no formal (mayormente impartiendo clases particulares), y uno de ellos (hombre, de 33 años), tenía experiencia laboral previa en un sector diferente a la enseñanza.

Se reunieron el 27 de Febrero de 2013, momento en que todos sus participantes habían realizado la fase teórica del Máster de formación del Profesorado y se disponían a comenzar su fase de prácticas.

La discusión transcurrió de forma fluida y el ambiente fue distendido. Al inicio, la participación fue muy ordenada; se establecieron turnos de intervención voluntarios, que cada participante elegía, y que marcaron la pauta de intervención posterior. Sin embargo, el equilibrio en la participación no se mantuvo cuando los participantes se sintieron más seguros en su discurso. Algunos de ellos, especialmente los dos masculinos, tuvieron una participación más baja. La discusión se centró en tres personas, todas ellas mujeres, que mayoritariamente marcaban la dirección, siendo sus especialidades: Historia, Filosofía y Bellas Artes.

De acuerdo con las preguntas que se les formuló (expuestas en el apartado 6.2.4.), los temas tratados en el este grupo fueron: las motivaciones para ser profesor, las percepciones sobre el significado de la enseñanza y el aprendizaje, la valoración sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria y los posibles cambios que harían en la enseñanza.

La opinión de los participantes procedía, fundamentalmente, de su experiencia como estudiantes universitarios; se posicionaron desde sus especialidades formativas previas y desde su ideal de “cómo enseñar” la materia de la que se consideran “especialistas”. Dada la diversidad del grupo, en las especialidades, se manifestaron diferentes opiniones, especialmente en los temas de la enseñanza–aprendizaje y la formación del profesorado, en la fase teórica. En este último tema se manifestó un conflicto de posiciones; ya que algunos participantes se mostraron críticos y con una valoración global negativa y otros argumentaron su valoración más positiva hacia este período formativo. El “conflicto” parece estar relacionado con la diversidad de experiencias previas; los participantes con experiencias de aprendizaje más innovadoras esperan de la formación propuestas más innovadoras. Mientras que los participantes con experiencias más tradicionales, reciben de forma positiva las propuestas de la formación teórica, que desde su punto de vista podrían ayudarles a desarrollar la enseñanza en su especialidad.

## GRUPO 2 (GP2)

Este grupo se constituyó con cinco participantes de las siguientes especialidades: Inglés (se marchó transcurridos 15 min.), Informática (dos hombres y una mujer) y Música. De los cuales dos eran hombres y tres mujeres. Sus edades estaban comprendidas entre los 23 y 40 años. Los participantes de este grupo procedían de distintas experiencias previas; dos de ellos de una experiencia laboral que no está relacionada con la enseñanza

(hombre 36 años y mujer 40 años), y los otros tres de la experiencia como estudiantes universitarios.

Se reunieron el 10 de Abril de 2013, cuando estaban comenzado la fase práctica del Máster (segunda semana) en centros de Educación Secundaria, y uno de los estudiantes en un centro de Formación Profesional.

La participación consistió en intervenciones extensas, en las que se exponían las opiniones y experiencias con mucho detalle, especialmente al inicio. Los participantes masculinos intervinieron en más ocasiones y con intervenciones más largas. Aunque el tema propuesto para la discusión, “la creatividad en la profesión docente” (expuesto en el apartado 6.2.4.), ocupó la mayor parte del tiempo, no se aludió a “la creatividad” en el profesor, ni al aspecto relacionado, de la “vocación docente”. Dentro del discurso aparentemente homogéneo, surgió una discrepancia respecto al significado de “creatividad”, que dio lugar a un debate sobre el origen de esta capacidad en los alumnos. En él se identificaron dos posiciones: “la creatividad surge” o “el profesor puede fomentarla”. El conflicto “latente” parece proceder del interrogante sobre cómo introducir la creatividad en la enseñanza dentro de un sistema normativo.

Los otros temas que surgieron en el discurso coinciden con los del “GP1”: percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, valoración sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria. Aunque también surgieron algunos subtemas, como la evaluación y la influencia de la enseñanza en el desarrollo del alumno de Secundaria, que amplían las aportaciones del “GP1”.

### GRUPO 3 (GP3)

Este grupo se constituyó con seis participantes de las siguientes especialidades: Filosofía, Geografía e Historia, Matemáticas, Música y Lengua-Literatura (dos participantes). Sus edades estaban comprendidas entre los 24 y

42 años. Cuatro participantes eran mujeres y dos hombres. Los participantes tenían experiencia previa como profesor en el ámbito no formal, (impartiendo clases particulares a estudiantes de ESO y Bachillerato), y una persona tenía experiencia en la enseñanza formal (como profesor de Universidad).

Se reunieron el 22 de Mayo de 2013, cuando finalizaban la fase de prácticas del Máster de formación en un centro de Educación Secundaria.

La participación fue muy intensa y basada en las vivencias recientes, durante la fase de prácticas en un centro. Se observó cierto desequilibrio en la participación entre los participantes, en especial en una mujer de la especialidad de matemáticas, cuya participación fue muy baja.

Los temas fundamentales del discurso fueron: la motivación de los profesores, las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la influencia de la enseñanza en el desarrollo del alumno de Secundaria, la metodología y evaluación, la valoración sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria (Máster), y algunos subtemas como: el clima del centro y del aula, y la relación profesor-alumno. Se observa que todos los temas, que surgieron espontáneamente, habían sido planteados en el “GP1” y “GP2”, por parte del equipo investigador. Lo que pone de manifiesto que el objetivo de la investigación es pertinente y adecuado.

La diversidad de este grupo dio lugar a opiniones planteadas desde distintos puntos de vista que enriquecieron la discusión, especialmente en los temas: valoraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en los alumnos de Secundaria, y valoración de la formación recibida en el Máster, por parte de sus profesores y por los tutores de prácticas del centro de Secundaria. Durante todo el discurso surgió en el grupo cierta tensión, porque los participantes se mostraban desde su vivencia personal en las prácticas, que estaba impregnada de emociones diversas, y a pesar de que sus opiniones podían ser confluentes, en muchos momentos trataban de mantener la posición que habían adoptado desde el comienzo. Las posiciones personales estaban condicionadas



fundamentalmente por la impresión que les había causado su tutor de prácticas y otros profesores del centro, en el que habían participado. Por otra parte, las diferencias de edad y experiencias previas de los participantes, también provocaban un posicionamiento diverso respecto a las percepciones sobre la enseñanza, siendo especialmente relevante la posición de la participante de mayor edad en el grupo, que además procedía de otro país. Sin embargo, gracias a esa tensión que se observó en el grupo, especialmente en las valoraciones sobre los profesores, los alumnos y el Máster; la mayor parte de los participantes “recogió” las posturas de otros en los temas planteados. Así, a pesar de las diferencias, se manifestó un acuerdo en: la valoración positiva de la aportación del Máster a su formación como profesor y el cuestionamiento de la actuación de los profesores y los alumnos de Secundaria.

#### GRUPO 4 (GP4)

Este grupo se constituyó con 6 personas que habían participado en los grupos iniciales 1 y 2, quedando equilibrado con tres participantes del grupo 1 y tres participantes del grupo 2. De los cuales dos eran hombres y cuatro mujeres. Sus especialidades eran: Geografía e Historia, Artes Plásticas y Filosofía (grupo 1) e Informática (participantes del grupo 2). Los participantes habían desarrollado su función como profesor en prácticas, al igual que los del “GP3”, en centros de educación Secundaria y Bachillerato. Excepto un participante que realizó las prácticas en un centro de Formación Profesional. De modo, que en sus aportaciones se pudieron observar las diferencias, con respecto al alumnado, que implica esta formación (edades desde los 18 en adelante).

Se reunieron el 17 de Junio de 2013, una vez finalizado el Máster. Teniendo en cuenta que los participantes de este grupo ya conocían la dinámica en un grupo de discusión y habían elegido volver a reunirse conociendo el proceso, la participación fue fluida y el ambiente muy distendido.

Los temas principales que surgieron fueron; la enseñanza-aprendizaje, las valoraciones sobre el Máster de formación del profesorado, la motivación del profesor, la evaluación, y algunos subtemas, como el clima del centro y del aula, y la relación profesor-alumno, coincidieron con los del “GP3”.

Los participantes se expresaron desde la emoción y la vivencia de lo que habían supuesto las prácticas, y a partir de ahí adoptaron una posición. Algunos participantes trataban de opinar desde una posición de observador no participante, como si se hubieran percibido “espectadores” de las situaciones del aula y del centro. Así, surgió cierta tensión en el discurso entre los participantes que se posicionaban más desde la vivencia y los que se posicionaban más desde la “expectación”.

### 8.3. Configuración social de los grupos

El análisis del discurso permite situar a la población del estudio cualitativo dentro del contexto de la Educación Secundaria. Así, se identifican varios roles que se corresponden con los roles propios del contexto de enseñanza-aprendizaje en el aula; “rol alumno”, “rol profesor”. Además, se observa un tercer rol, “profesor novel”, que procede del entorno en el que se ubican los participantes, como estudiantes de formación inicial para profesor de Secundaria.

a) El “rol alumno” se identifica con la función de estudiante, en el pasado o en el presente; “*yo recuerdo así ...estar estudiando la tabla de multiplicar*” (GP2M), o cuando se expresa una opinión sobre los profesores, que generalmente incluye una valoración; “*yo recuerdo mi profesor de filosofía de bachillerato que era muy bueno*” (GP1M). La opinión está influida por la experiencia previa como alumno y los sentimientos que produjo la relación con el profesor; “*un profesor que llega al aula y directamente pasas a no existir, a*

*no mirarte, a no dirigirse a ti ... Y os aseguro que no fue una única vez y para mí eso si resultó traumático” (GP1M).*

b) El “rol profesor novel”, se corresponde con la función que el estudiante para profesor tiene en el presente, en la fase de prácticas del Máster. Se identifica en la expresión de los miedos, interrogantes sobre sus cualidades personales, y barreras o dificultades percibidas como futuros profesores; *“saber tu papel de profesor y no ponerte a la altura de tu alumno sabiendo que vas a discutir con él” (GP2M).* Así como, en la expresión sobre los “sueños” y proyectos de futuro en el trabajo con los alumnos; *“a mi me gustaría...es un sueño un poco que tengo, que cuando yo saliera de clase se quedaran mis alumnos diciendo: - Jolín vaya pedazo de clase” (GP1M).*

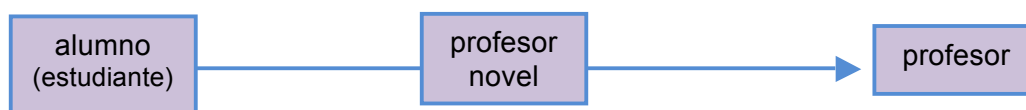
La función “profesor novel” implica una observación sobre la enseñanza de los profesores de los centros de Secundaria; *“cada profesor es un mundo...” (GP3H),* que parece extenderse a los profesores del Máster; *“donde más deficiencias he visto como docentes es en la universidad y como profesionales” (GP1H).*

c) El “rol profesor”, consiste en proyectarse en la función que se desarrollará en el futuro; *“yo soy profesora, y veo una realidad e intentaré modificarla hasta donde pueda” (GP3M).* Desde la identificación con este rol, se valoran las propias acciones, realizadas en la fase de prácticas, como si fuese un estilo o metodología docente “definitivo”, es decir, como si ya fuera la acción de un profesional de la enseñanza en activo; *“unos profesores lo hacemos lo más cercano posible dentro de esa distancia que debe haber entre profesor y alumno” (GP4M).* Incluso se proyecta un “ideal” de profesor, en algunas “voces” del discurso: *“yo creo que el buen profesor tiene que tener una buena capacidad de adaptación, tiene que tener unas ganas de seguir aprendiendo, constantes y no quedarse siempre en el mismo punto,...y para eso tiene que hacer lo que dice él; colaborar, si no colaboras no encuentras eso , porque si tú te nutres de otros profesores...” (GP3M).*

Este rol se observa, fundamentalmente, en las posiciones de los grupos posteriores a la fase de practicas del Máster (GP3 y GP4).

Los tres roles constituyen tres posiciones discursivas, que podrían formar un “eje imaginario”. El eje explicaría como oscila el discurso en la identificación con cada uno de los tres roles; en el extremo izquierdo el “rol alumno”, representa la posición en el pasado o presente, en el centro el “rol profesor novel”, representa la función como profesor en prácticas, creada específicamente para el proceso de formación en el que se encuentran, que no se corresponde con ningún rol en el contexto real de la enseñanza, y en el extremo derecho el “rol profesor” representa la posición en el futuro próximo.

Gráfico 8.1: Roles que representan las posiciones discursivas



Este eje permite explicar como se desarrolla el discurso, respecto a los distintos roles:

- En general, el discurso se aproxima al rol “profesor novel”, pero puede oscilar hacia la posición de “alumno” o “profesor”, en función del argumento discursivo.
- El posicionamiento con el rol de “alumno”, se identifica con mayor frecuencia en los GP1 y GP2. Esto puede explicarse con el momento en el que se realizaron dichos grupos de discusión; antes de la fase de prácticas del Máster.
- La identificación con el rol “profesor novel” es mayor en los grupos GP3 y GP4, posteriores a la fase práctica, en los que, además, se observa una mayor aproximación al rol “profesor”. A pesar de esta generalidad, se observa que algunas “voces” de los grupos posteriores a la fase práctica (GP3 y GP4) se sitúan en el rol “alumno” durante prácticamente todo el discurso; *“porque yo cuando aprendía matemáticas lo que me gustaba es que me ayudaran a solucionar los problemas porque no me gustaban y yo quería eso”* (GP3H). De

forma que la identificación como estudiante en el Máster no ha permitido integrar el rol “profesor novel”.

Por otra parte, el discurso se percibe marcado por la “historia formativa” previa y la especialidad universitaria de la que proceden los participantes, y por la cual se plantean ser profesores. Este resultado contrasta con el obtenido en el “análisis comparativo bivalente”, en el que no se observaba relación significativa entre la especialidad y la motivación. Por lo que es importante tener en cuenta que este análisis, cualitativo, profundiza en algunas variables y estudia otras que no han sido estudiadas, en el análisis cuantitativo, ampliando los resultados obtenidos con anterioridad.

La identificación con la especialidad formativa, parece relacionarse con una concepción de la enseñanza-aprendizaje, de forma que se observan dos concepciones diferenciadas:

- Una en la que los contenidos de la asignatura constituyen el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la que se establece una “categoría” de importancia en las materias que se imparten; *“en Educación Física a lo mejor se puede compaginar más, pero en Matemáticas...las Matemáticas son muy serias”* (GP3M). Esta concepción podría denominarse “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido”.
- Otra concepción en la que se considera que algunas asignaturas pueden suponer un aprendizaje más integral que otras; *“por ejemplo con el caso de la historia, todo está relacionado con todo”* (GP3H). Y además contribuir al desarrollo personal del alumno; *“Una asignatura como música, o arte plástico, te mejora tu autoestima porque ves que es algo que has hecho tu,..., porque estás en una época que estas formando tu personalidad y es muy importante”* (GP2H). Esta concepción podría denominarse “enseñanza-aprendizaje integral centrada en el alumno”.

La concepción “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido” parece más relacionada con las especialidades Científico-Técnicas, y la concepción

“enseñanza-aprendizaje integral centrada en el alumno” con las especialidades Socio-Lingüísticas y Artísticas.

Si se sitúan ambas concepciones en un eje con dos extremos, que representan la línea del discurso, se observa que la concepción dominante es la “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido”, porque es asumida tanto por los participantes de la categoría Científico-Técnica, como por los de las otras categorías. Sin embargo la concepción “enseñanza-aprendizaje integral centrada en el alumno” emerge en el discurso desde el valor que le dan los participantes de las categorías Socio-Lingüística y Artística a sus especialidades. Así, el eje representa la tendencia del discurso desde la concepción dominante “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido” hacia la concepción “enseñanza-aprendizaje integral”:

Gráfico 8.2: Concepciones de la enseñanza-aprendizaje que representan las posiciones discursivas



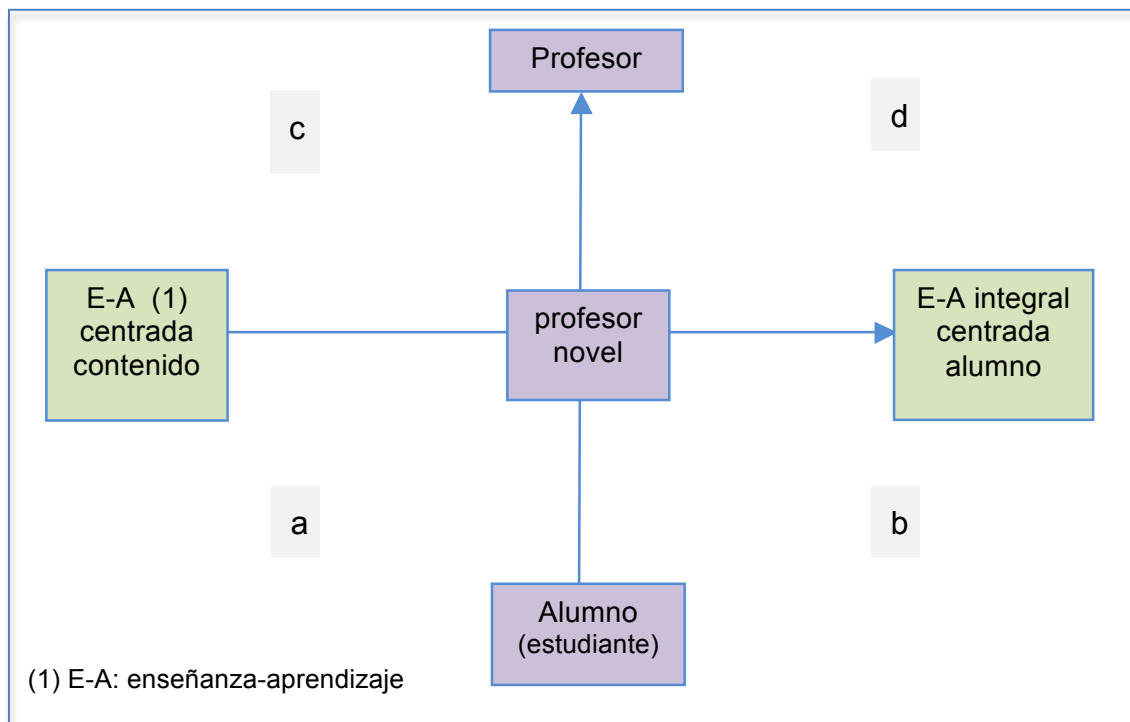
Además se ha observado que la tendencia hacia el extremo de la “enseñanza-aprendizaje integral centrada en el alumno”, es mayor en los grupos GP3 y GP4, posteriores a la fase de prácticas, que supone que la vivencia de la realidad educativa con los alumnos de Secundaria aproxima el discurso de estos futuros profesores hacia una enseñanza-aprendizaje más centrada en ellos que en los contenidos.

### Mapa de posiciones discursivas

Los dos ejes descritos, de identificación con un rol y de identificación con una concepción de la enseñanza-aprendizaje, se han cruzado formando un mapa de posiciones discursivas. En el eje vertical figuran los tres roles: rol “alumno”, que se sitúa en la parte inferior, por ser el rol en “el pasado”, el rol “profesor”, que se sitúa en la parte superior porque representa “el futuro”, y rol “profesor novel” que se encuentra en la intersección entre ambos ejes, porque representa la situación en “el presente”. Así, la línea discursiva se mueve en la dirección de rol “alumno” a rol “profesor”, como se observa en el *“verbatim”*: *“algo que sobre todo hemos podido ver como profesores, que hace no tanto tiempo hemos sido alumnos”* (GP4M), aunque la mayor parte de las posiciones discursivas se ubican, en el rol “profesor novel”.

El eje horizontal está formado por las concepciones; “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido”, en el extremo izquierdo, y “enseñanza-aprendizaje integral centrada en el alumno”, en el extremo derecho. La dirección de la flecha representa la concepción de la enseñanza-aprendizaje hacia la que deriva el discurso.

Gráfico 8.3: Mapa de posiciones discursivas.



El cruce de ambos ejes da lugar a cuatro cuadrantes (a, b, c y d), que relacionan el “rol” con la “concepción de la enseñanza-aprendizaje”, dentro de los cuales se puede situar el discurso:

- El cuadrante “a” está comprendido entre los extremos rol “alumno” y concepción de la “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido”. Un posicionamiento de este cuadrante podría ser: *“el hecho de aprender algo; una clave, al final después de repetir la clave y la consigna ya recuerdas la clave sin necesitar la consigna. Por ejemplo yo recuerdo así ... estar estudiando la tabla de multiplicar”* (GP2M). Se observa que desde la posición de “alumno” la concepción se corresponde con la de “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido” a aprender, en este caso; “la tabla de multiplicar”.
- El cuadrante “b” queda delimitado por el extremo rol “alumno” y la concepción “enseñanza-aprendizaje integral, centrada en el alumno”. Un posicionamiento



de este cuadrante sería: *“profesores...que nos han estimulado y nos han entrado más ganas de seguir en esta profesión de las que teníamos antes...”* (GP1H). Se observa que se expresa desde la posición de estudiante y se alude a la importancia de “estimular” a los alumnos para generar “ganas”, es decir, que se considera que la enseñanza-aprendizaje debe incluir el componente emocional y centrarse en el alumno, no solo en el contenido a aprender.

- El cuadrante “c” comprende el área delimitada por rol “profesor” y la concepción de “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido”. En él se pueden encontrar posiciones del discurso como esta: *“era imposible que alcancen..., acabar el temario, y no lo alcanzan, el currículo... el temario, no se puede cumplir en ninguna asignatura. Se quedan un montón de cosas sin ver.”* (GP3M). Se reconoce la preocupación por el “temario”, es decir la concepción de la enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido a aprender y se percibe la identificación con el rol profesor.

- El cuadrante “d” está delimitado por el rol “profesor” y la concepción de “enseñanza-aprendizaje integral, centrada en el alumno”. La expresión más clara de este cuadrante sería: *“yo creo que el profesor debe estar constantemente pensando en eso, beneficiar a sus alumnos, como mejorar ...que aprendan, crezcan no solamente en un sentido intelectual sino en el comportamiento, en la relación y es un desafío grandísimo...tienes que aprender...”* (GP3M). Se evidencia la identificación con la “concepción de enseñanza-aprendizaje integral, centrada en el alumno” y el rol de “profesor novel”. Pero se reconoce la proyección al rol “profesor”.

Como se ha observado en los ejemplos, el discurso puede aproximarse al rol extremo de cada cuadrante o al rol “profesor novel”, que se sitúa en el centro del mapa. Por otra parte, el discurso se sitúa dentro de un cuadrante, cuando en él se recoge un posicionamiento concreto, tanto en el rol como en la concepción de la enseñanza-aprendizaje que lo circunscribe.

### Caracterización de los cuadrantes

Para caracterizar cada uno de los cuadrantes, se han identificado cuatro “etiquetas”, extraídas a partir del discurso, que representan cuatro concepciones de la enseñanza-aprendizaje. La caracterización de los cuatro cuadrantes permite situar las posiciones en el discurso, de forma que existen posicionamientos diferentes en función la proximidad a uno de los dos roles que delimita el cuadrante.

- El cuadrante “a” “la transmisión de conocimientos”, representa la concepción de la enseñanza-aprendizaje, centrada en el contenido a aprender; *“creo que hay conocimientos que siempre perduran en ti y es que tengas un buen docente que te los haya transmitido,...”* (GP1M). En esta concepción, la función del profesor es la “transmisión” del contenido y el alumno debe comprender los contenidos que le transmiten; *“cuando estas ahí en la pizarra y das la vuelta y dices: -¿lo entendéis?”* (GP4H). La enseñanza está centrada en el profesor y en los contenidos de su materia; *“por mi especialidad y por mis conocimientos y por mis gustos personales, que son las ciencias naturales y la naturaleza en general... pues me gustaría enseñar lo que a mi me gusta”* (GP1H) y se basa en la reproducción de los contenidos conceptuales o procedimentales, de tal forma, que todas las actividades o estrategias metodológicas, que no se centren en la reproducción del contenido, no se consideran válidas para aprender; *“pero si tienes que aprender ciertas cosas no puedes estar jugando...si tienes que aprender a hacer derivadas, tienes que aprender a hacer derivadas, no puedes estar jugando...no puedes plantear todas las clases de jugar porque al final no aprenden”* (GP3M).

En este cuadrante se identifican posicionamientos próximos al rol “profesor novel”, centrado en su “saber”, al que le apasionan los contenidos que transmite, y que considera que “su pasión” es suficiente para que los alumnos los reciban; *“si los alumnos detectan y tu mismo estas a gusto con lo que haces en el sentido en que te gusta te apasiona lo que haces, es que ya tienes casi*

*todo ganado ..porque va a salir natural...es que fluye...tu te sientas en una clase y .. es que va a salir".* (GP1M). Pero también se encuentran posicionamientos próximos al rol "alumno" que reproduce el contenido transmitido por el profesor; *"no empecé a disfrutar la filosofía hasta que no apliqué el método que nos enseñó mi profesor"* (GP1M).

- El cuadrante "b" se ha denominado "el despertar de la vocación", porque en el discurso se alude a la motivación para ser profesor y a la implicación personal que supone la enseñanza, teniendo en cuenta al alumno; *"no se si es que es mi pasión porque llevo poco tiempo, pero veo que me salen nuevas formas de enseñarlo, que me propongo retos, que cambio la forma de que ellos puedan aprenderlo, y veo que eso me apasiona"* (GP2M). La concepción de la enseñanza-aprendizaje está centrada en la persona y su desarrollo integral y esto implica las dimensiones cognitiva, práctico-creativa, emocional y social; *"que me llena un poco de esperanza que también la práctica docente tome en cuenta no solo lo intelectual sino también lo afectivo-emocional, lo comunicativo y como llegar más al alumno puede tener un mayor impacto y por lo menos despertar en los chicos la necesidad de cambio y de planteárselo de manera seria..."* (GP3M). En esta concepción, el contenido no es lo más importante, sino que el profesor se preocupa por el desarrollo del alumno, entiende que sus sentimientos y relaciones son también importantes para aprender, y se siente partícipe del proceso de aprendizaje, atendiendo a la diversidad de alumnos y los aspectos afectivos; *"me he dado cuenta de que en cada clase hay un mundo, hay alumnos de mil formas, y eso me ha encantado, me ha encantado saber que tienes dar a cada uno de ellos dependiendo de su personalidad..."* (GP4M). Por otra parte, es capaz de ser creativo dentro de su asignatura y centrarse en el desarrollo de la autonomía y la implicación de los alumnos; *"en clases muy activas, implicándoles, haciéndoles preguntas para tratar de llevar el hilo del temario, y estoy con el foco de que participen todos, y haciendo preguntas muy facilonas para que participen todos"* (GP4M).

En este cuadrante, se pueden encontrar posicionamientos del rol “profesor novel”, caracterizados por la inclusión de los aspectos emocionales, como parte de la “enseñanza-aprendizaje integral”; *“me dan ganas de mejorar en las capacidades comunicativas con ellos”* (GP1M). “A ellos les gustó el tema que yo les expliqué, y les gustó mucho y entonces, pues bueno, me sacaron buenas notas” (GP4M). Además se han observado posicionamientos del rol “alumno”; *“hay profesores de los que yo he recibido un trato que jamás me gustaría que recibiera un alumno, tanto en la universidad como en el instituto”* (GP1M). En ellos se percibe la influencia que tiene la dimensión emocional de los profesores en la relación que establecen con los alumnos y como esta relación condiciona el aprendizaje; *“Yo es que era una columna, uno más en la clase...”* (GP3H).

- El cuadrante “c” se ha identificado con “la funcionalidad y utilidad de los contenidos”. En este sentido, se entiende que la enseñanza-aprendizaje debe contribuir al desarrollo social y por tanto los conocimientos son “funcionales” para la vida y para lograr la función que cada persona ocupa; *“es la sensación de ver que esas personas a las que estas transmitiendo esos conocimientos los aprehenden y hacen cosas importantes con ellos, es decir, se convierten en conocimientos funcionales, les ayudan en su vida en su futuro, lo ven, lo que les has enseñado permanece con ellos”* (GP1M). El profesor enseña para que a sus alumnos les resulte útil el aprendizaje y lo puedan aplicar a la vida cotidiana y en la profesión; *“que puede ser en su futuro un posible trabajo, la música...también puede ser una salida laboral que os podéis tomar igual de serio que las matemáticas...puede ser algo más lúdico pero que no penséis que es un hobby o un juego...puede ser una salida laboral”* (GP1H). Así, la enseñanza está centrada en los contenidos que el profesor conoce y enseña para su aplicación práctica.

La diferencia de este cuadrante con el cuadrante “a” radica en la “función de los contenidos”, que deben aplicarse y ser transferibles a otras situaciones de la vida; *“a mi me parece muy importante que entiendan porqué es importante para*

*ellos y aplicarlo...no solo decirlo sino llevarlo a la práctica” (GP1M). “Esto es una oportunidad... en todas las asignaturas para abrirse al mundo...o sea abrirles la cabeza a que en el futuro...piensen no en nuestra materia ...sino en ....que puedan extrapolarlo a cualquier situación de la vida” (GP1M).*

Cuando el posicionamiento en este cuadrante parte del rol “profesor novel”, se cuestiona que los contenidos se planteen sin buscar la aplicación práctica; *“la profesora se empeña en dar las cosas de una forma que a mi no me convence para nada porque digamos que da muchas cosas técnicas y de aprender como se hace algo de memoria, digamos que enseña a hacer una cosa pero no para que se utiliza, entonces el alumno ve eso pero no le saca provecho...pienso que es mejor que ellos busquen la forma de aplicarlo” (GP4H).* Porque se considera que la función del profesor es transmitir la aplicabilidad del contenido que enseña; *“sí, yo creo que es muy importante que experimenten y que hagan cosas...” (GP4M).*

- El cuadrante “d” se denomina “enseñanza innovadora e integral centrada en el alumno”, porque se identifica con la concepción de la enseñanza-aprendizaje centrada en el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones; *“que aprendan, crezcan no solamente en un sentido intelectual sino en el comportamiento, en la relación” (GP3M).* Se valora que las “dimensiones afectivo-emocional y comunicativa” tienen la misma importancia que la “intelectual” y se reconoce la necesidad de tener en cuenta las características de los alumnos; *“me he dado cuenta de que en cada clase hay un mundo, hay alumnos de mil formas, y eso me ha encantado, me ha encantado saber que tienes dar a cada uno de ellos dependiendo de su personalidad” (GP4M).* *“Porque los alumnos tienen gustos e intereses diversos” (GP3H).* Además, se considera que para que la enseñanza sea “integral” es necesaria la inclusión de elementos innovadores, entendiendo que esta innovación no procede fundamentalmente de las nuevas tecnologías, sino de las fórmulas, estrategias y procesos de enseñanza que facilitan el aprendizaje integral en los alumnos; *“a mi me parece que es importante que haya innovación que se adapten los*

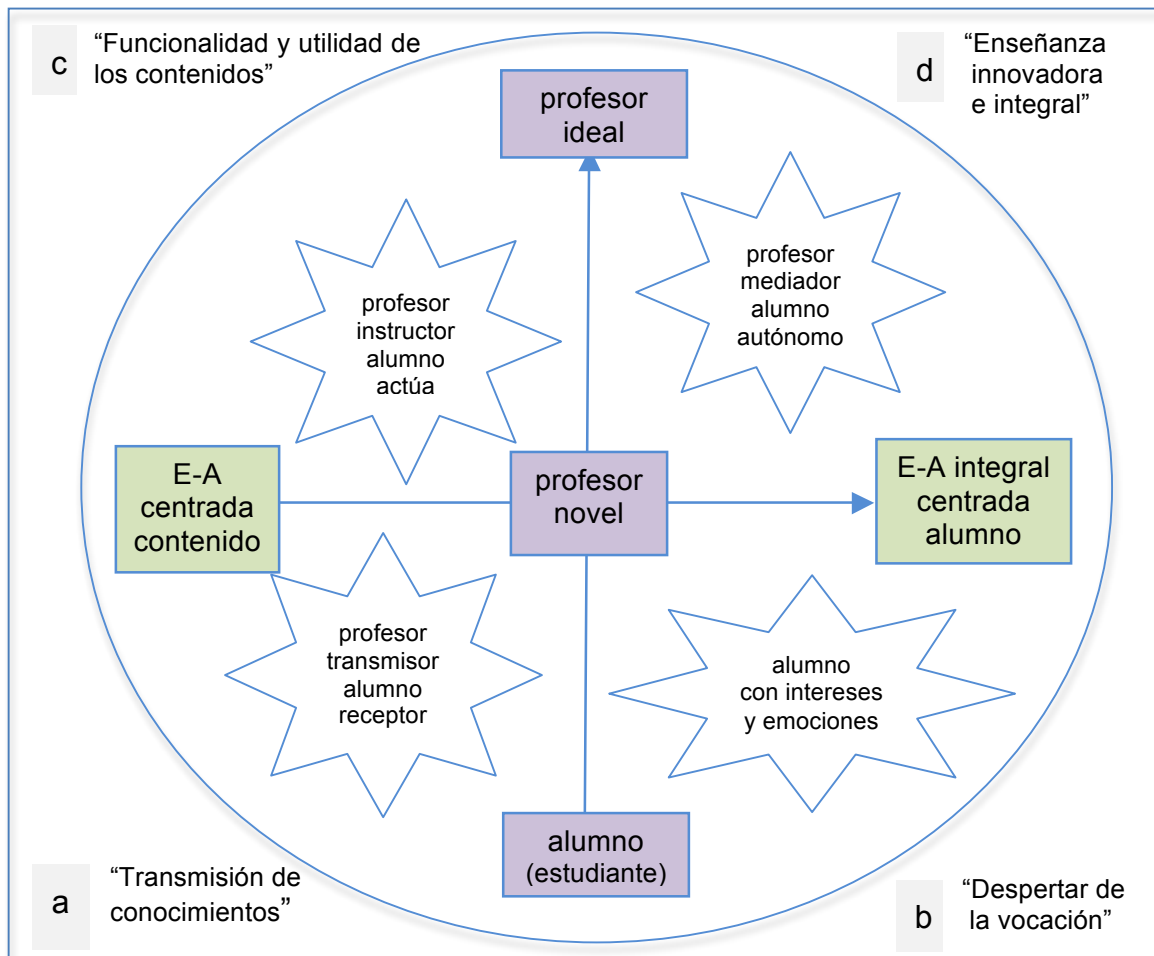
*cambios que haya y que siempre, vamos que no estén estancados que siempre intenten hacerlos lo mejor posible, o lo más, que sea moderno no quiere decir que sea lo mejor que usen lo que sea moderno que les pueda facilitar las cosas”* (GP4M).

La “enseñanza-aprendizaje integral” se “centra en el alumno”, que debe ser partícipe activo de su aprendizaje desarrollando un proceso de autorregulación, que le permita aprender de forma autónoma y utilizar las “ayudas” del profesor y sus compañeros cuando las necesite; *“el tener como objetivo el enseñarles desde ellos, tener una imagen de querer caminar por sus cabezas, no desde la mía”* (GP1M). *“Yo creo que entre los mismos alumnos se enseñan y aprenden aunque sea inconscientemente, sin saberlo, y entonces si el profesor lo plantea de una manera atractiva para ellos...”* (GP1H).

En este cuadrante, el posicionamiento se sitúa en el rol “profesor novel”, con una proyección hacia el rol “profesor”; *“yo creo que el profesor debe estar constantemente pensando en eso, beneficiar a sus alumnos, como mejorar”* (GP3M). E incluso se explicita un “perfil de profesor ideal ”; *“yo creo que el buen profesor tiene que tener una buena capacidad de adaptación, tiene que tener unas ganas de seguir aprendiendo, constantes y no quedarse siempre en el mismo punto,...y para eso tiene que colaborar, si no colaboras no encuentras eso, porque si tú te nutres de otros profesores...”* (GP3M). Este perfil de profesor ideal integra varios elementos: su propio aprendizaje, la capacidad de adaptación, el avance o innovación, la colaboración profesional... Además, se reconoce el “aprendizaje continuo” como aspecto fundamental en la profesión docente; *“yo creo que nos queda mucho por aprender... yo con mi tutora lo decía...”* (GP3M). *“Es una profesión que no tiene, no tiene fin a la hora de aprender...y es que es así aprendes continuamente algo nuevo”* (GP3M).

Si se incluye la caracterización de los cuadrantes y los posicionamientos más representativos se puede observar, en el gráfico, como se distribuye el discurso en función de los roles con los que se identifican:

Gráfico 8.4: Caracterización de los cuadrantes.



Se observa que en cada cuadrante se producen “fluctuaciones” en el discurso, de tal forma que los posicionamientos se aproximan a uno u otro extremo del cuadrante (rol o concepción de la enseñanza-aprendizaje), durante la discusión.

Por otra parte, existen fluctuaciones entre los cuadrantes, que se pueden identificar dentro de un mismo fragmento discursivo, como en este ejemplo: “yo creo que es cuestión de darles hasta donde ellos puedan coger, si ellos pueden hacer una actividad, una responsabilidad ...aprenderse una parte, un sustantivo...lo que sea ...darles siempre hasta lo que ellos pueden llegar porque también es cierto que se ven desbordados y el profesor no es

*consciente de que entre él y el alumno hay una distancia muy grande, porque tú has pasado por todo eso, has llegado a la universidad, has hecho un Máster y tú les estás mirando como diciendo: -vamos a ver no sabéis esto... pero es que ellos están abajo del todo, es decir, darles responsabilidades ...”* (GP3M). Se evidencia un posicionamiento en el cuadrante “a. centrado en la transmisión de conocimientos y el profesor”, pero se observa una aproximación hacia el cuadrante “b. despertar de la vocación”, porque se plantea la necesidad de adaptarse a lo que los alumnos pueden hacer y “darles responsabilidades”, para que adquieran cierta autonomía.

En este otro ejemplo: *“porque también hay que educar para la vida, para ver la relación entre el colegio con las vivencias diarias de cada día... no hay ningún oficio en la sociedad que por humilde que sea, sea malo, pero sería bueno que ustedes mañana pudieran escoger que quieren ser... y cuando les dije: -¿por qué creéis que es importante la actividad de estudiar?- Y me decían: -porque en el futuro eso me da libertad para tal...- es importante que los alumnos sepan por qué es importante estudiar esto”* (GP3M), se manifiesta un posicionamiento del cuadrante “b. despertar de la vocación” con una tendencia al cuadrante “c. funcionalidad y utilidad de los contenidos”.

También se identifican fluctuaciones, en el discurso, en torno a un tema, en las que se observa como cambia la tendencia discursiva: en el siguiente ejemplo de “la creatividad”, el posicionamiento “a. transmisión de contenidos”; *“en un principio enseñas creatividad con plástica y música, al menos deberías...”* (GP2H), en el que se entiende la enseñanza de la creatividad como un contenido más, fluctúa a un posicionamiento “b. despertar de la vocación”, que se produce después de haber experimentado la fase práctica, en el que se entiende la creatividad como parte de la profesión docente; *“pero si que recuerdo un profesor del Máster que me dijo; -tu cuando vas a una clase nunca sabes lo que te vas a encontrar... - tu tienes un plan y ahí está la creatividad también de aguantar esa situación y tener la creatividad de ver, a mi me parecía esto... pero ahora es esto otro..., o se me ocurre tal ejemplo y lo*



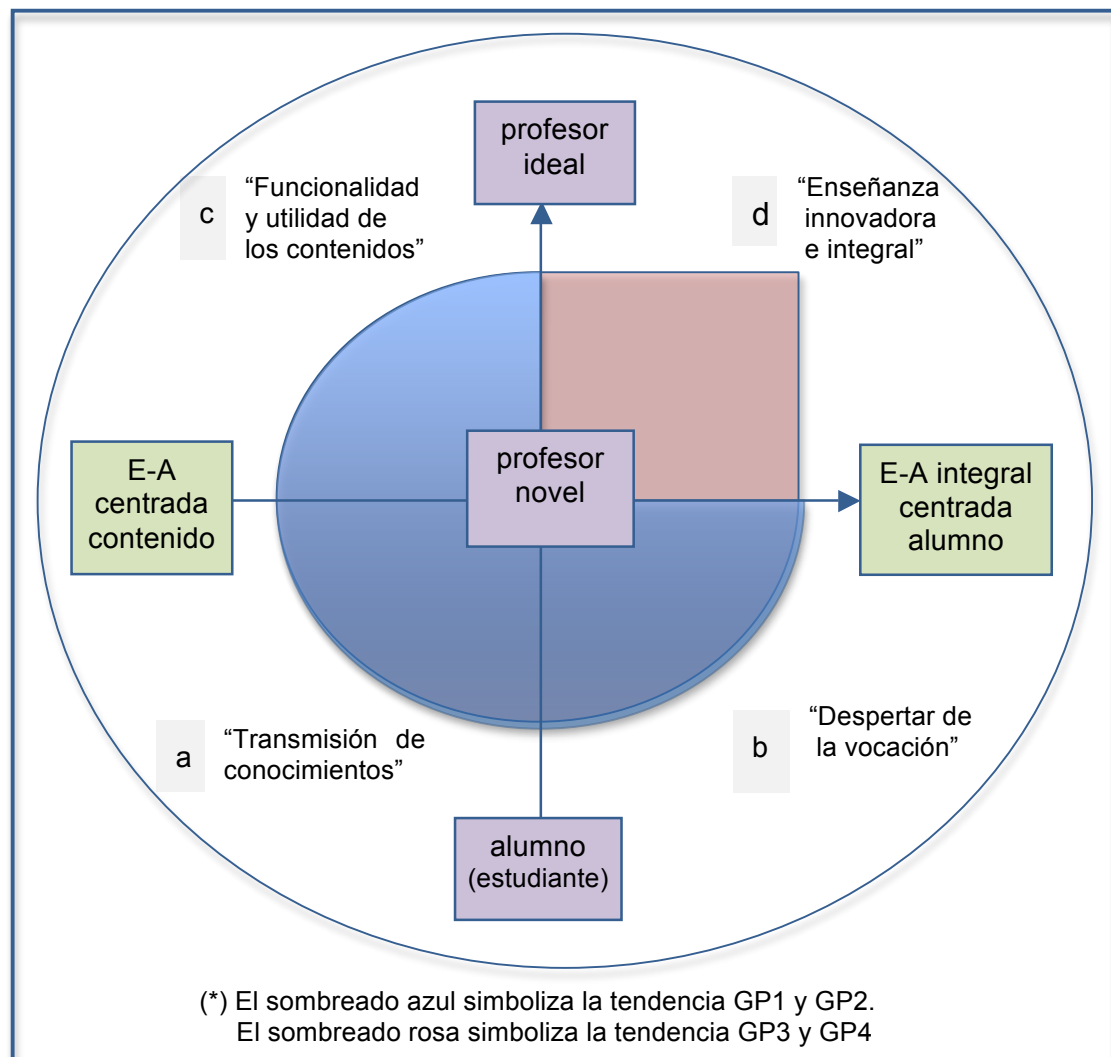
*pongo...todo eso a mi me parece super-bonito de la educación....eso a mí por ejemplo me divierte” (GP4H).*

El análisis general de estas fluctuaciones, pone de manifiesto que:

- Los posicionamientos en el discurso de los grupos GP1 y GP2, parten de la concepción de “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido” y del rol “alumno”, y se aproximan al rol “profesor novel” y las concepciones “funcionalidad de los contenidos” y “enseñanza-aprendizaje integral centrada en el alumno”. De forma que la tendencia oscila entre los cuadrantes “a”, “b” y “c”.
- En los grupos GP3 y GP4 se observa un posicionamiento en la concepción “funcionalidad y utilidad de los contenidos” y una mayor proyección del discurso a la “enseñanza innovadora e integral centrada en el alumno”, así como la tendencia desde el rol “profesor novel” hacia el rol “profesor”. De forma que la tendencia se dirige hacia los cuadrantes “c”, “b” y “d”.

Para visualizar esta diferenciación entre las tendencias se muestra el mapa identificativo de los grupos.

Gráfico 8.5: Tendencias discursivas en los grupos



Estos resultados evidencian la influencia que tiene la fase práctica, del Máster, en la concepción de la enseñanza-aprendizaje y en el rol. Así, las prácticas parecen favorecer una reflexión que hace cuestionar el posicionamiento en la concepción de la “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido”, aproximando el discurso a la “concepción de la enseñanza integral centrada en el alumno”. Al mismo tiempo, como consecuencia del proceso formativo de estos futuros profesores, la posición en el rol “profesor novel” cede a favor de la identificación con el rol “profesor”.

## **8.4. Temáticas discursivas de los grupos de discusión**

Las temáticas que se analizan en el discurso, se han clasificado de acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación y teniendo en cuenta el desarrollo discursivo. Así se consideran como temas principales:

1. La motivación para ser profesor
2. Las concepciones implícitas de la enseñanza y el aprendizaje
3. La acción docente y las relaciones con los alumnos
4. Las valoraciones sobre el Máster de formación del profesorado de Secundaria.

### **8.4.1. La motivación para ser profesor**

En el discurso sobre la motivación estos futuros profesores se sitúan, fundamentalmente, en el rol “profesor novel”. No obstante, se encuentran diferencias en la identificación con este rol, entre los grupos anteriores a la fase de prácticas (GP1 y GP2) y los grupos posteriores (GP3 y GP4), relacionadas con los factores condicionantes de la motivación. En los primeros grupos la motivación está condicionada por el contexto laboral y en los grupos posteriores, que han tenido la oportunidad de observar a profesores de Secundaria en el aula, está condicionada por la vivencia de cómo se desarrolla la profesión de la enseñanza. Así, mientras que en los primeros grupos se expresa la “motivación inicial” para ser profesor desde la perspectiva de los aspectos generadores, en los grupos posteriores se argumenta desde la perspectiva de la “meta de logro” que se plantean los profesores en activo, y desde la perspectiva del tipo de motivación que tienen hacia la enseñanza (grado en que esta “autodeterminada”).

De este modo, la motivación se analiza desde tres perspectivas:

### a) Aspectos generadores de la motivación inicial

La decisión de ser profesor surge, fundamentalmente, de “valores de utilidad personal” vinculados con la motivación por la materia o especialidad de conocimiento que han estudiado estos futuros profesores; *“yo decidí dedicarme a la labor docente porque me gusta mucho la ciencia”* (GP1M). *“Porque encuentro satisfacción haciéndolo... aunque fuese muy importante para la sociedad .. si yo no me lo pasara bien ..que espero pasármelo bien.. no lo haría”* (GP1H). A este valor se une, en algunas “voces”, la “percepción de las propias habilidades” para la enseñanza; *“de pequeña siempre, pues...me inventaba como una clase o lo que sea, yo que sé, no se si sé puede decir vocación, que desde muy pequeña te quieres dedicar a eso”* (GP2M). También se observan “valores de utilidad social”; *“yo decidí ser profesora porque me gusta estar ahí y hablar con gente pero luego por decisión política de que veo en la educación la piedra angular y necesaria para un cambio”* (GP1M). Así, el discurso dominante evidencia una motivación inicial guiada por razones de “utilidad”.

Por otra parte, la “elección de la enseñanza” está influida por “condicionantes sociales”, relacionados con las experiencias previas que han tenido siendo estudiantes; *“siempre he pensado que me gustaba la docencia, me gusta por los profesores que he tenido, por los buenos y por los no tan buenos”* (GP1H). *“Cuando empecé la universidad, me di cuenta cuando estaba viendo a los profesores de que me gusta impartir las clases”* (GP1M). Y en algunos casos, se observa que la “elección de la enseñanza” está condicionada por el factor “carrera fallida”. Es decir, que después de una experiencia profesional en otro ámbito, se elige la docencia como segunda opción; *“entonces cuando se terminó esa época laboral decidí hacer el Máster de la enseñanza, porque vi que ese contacto con la gente y enseñarles era lo que me podía gustar”* (GP2H). Lo que evidencia elementos externos en la elección o razones de carácter extrínseco.

### b) Motivación en función de la meta de logro

La “meta de logro” que se plantean estos futuros profesores para la enseñanza es de “orientación al resultado”; *“y les dije: -esas personas que hoy probablemente están ganando mucha pasta con los noticieros, ¿por qué están ahí?, -Porque se han preparado, porque se lo han currado”* (GP3M). *“Yo creo que esa motivación vendría relacionado con la recompensa”* (GP3H). Aunque el discurso dominante gira en torno a este tipo de orientación motivacional, surge cierto “rechazo” a plantear “metas centradas en el resultado”, por los efectos que tiene para los alumnos, especialmente cuando se utiliza el refuerzo negativo para conseguir los resultados; *“los profesores además de etiquetarlos, hacían un refuerzo negativo, y nadie, nadie puede mejorar si solo se le dice lo malo que haces”* (GP3M). Además, en el discurso emerge una “orientación de la meta hacia el aprendizaje”, que se identifica en la expresión de algunas de las motivaciones de estos futuros profesores: *“si tuviera que decir que me apasiona...es que está todo mezclado; sería...leer, aprender y enseñar, pero el orden no ese, entonces puedo aprender cualquier cosa si es útil para algo o si la puedo enseñar, y no importa lo que sea...”* (GP2M). Este tipo de orientación no se plantea como “meta de logro” para los alumnos, aunque se prevé una proyección en su enseñanza, en los futuros profesores que se expresan con “orientación motivacional hacia el aprendizaje”.

### c) Tipo de motivación según el grado de autodeterminación

Desde el rol “profesor novel” estos futuros profesores no exponen la motivación personal hacia la enseñanza, sino que expresan el grado en que la motivación es “autodeterminada” en “otros” profesores o estudiantes para profesor; *“para mi el hecho de que no tienes vocación...pues retírate...”* (GP4M). Así se analizan en su discurso varios tipos de motivación:

- “Estilo amotivacional” o ausencia de motivación, que se identifica con la “desmotivación” hacia la enseñanza: *“los profesores yo creo que la gran mayoría están desmotivados”* (GP3H). *“Una profesora que a la salida yendo al metro, una de las cosas que me dijo fue que al final me iba a quemar”* (GP3H).
- “Motivación extrínseca” relacionada con elementos externos a la persona: *“yo tenía en mi grupo una compañera que decía que no hacía falta tener vocación, que ella lo hacía por tener una salida”* (GP4M). *“A mi también me parece legítimo que alguien lo haga por tener una salida, por el trabajo, y más ahora”* (GP3H).
- “Motivación intrínseca” o “autodeterminada”, relacionada con elementos internos o generada internamente por la persona: *“los que no son docentes por vocación, siempre tienen esa consideración, no quieren aprender...”* (GP4M). La motivación “autodeterminada” se corresponde con la “vocación”, que estos futuros profesores valoran necesaria para la enseñanza; *“yo creo que la vocación es importante porque el sentimiento por querer hacer algo bueno...enseñar, transmitir, porque para cada uno es distinto”* (GP3M).

Los argumentos sobre el grado en que la motivación está “autodeterminada” resultan dicotómicos porque se consideran dos extremos en la motivación de los profesores: *“había dos grupos de profesores; unos que estaban ‘quemados’... otros profesores que al dar clase notabas que lo que tenían siempre eran nuevas ideas”* (GP4M). Los profesores tienen “falta de motivación”, están “desmotivados”, o tienen una motivación “autodeterminada” porque se implican y disfrutan con la enseñanza. Sin embargo, estos futuros profesores, justifican la “desmotivación” de los profesores en activo como consecuencia de los “años de experiencia profesional” y los problemas derivados de las “condiciones laborales”; *“me decía: -ya veras que cuando lleves 20 años no te va a parecer tan divertido, porque yo tenía mucha energía pero...”* (GP3M). Se observa que la identificación con el rol “profesor novel” se traslada en este punto a una identificación con el rol “profesor”, porque no descartan que les suceda como a los profesores en activo: *“el factor principal de porqué un profesor puede estar ‘quemado’ o puede no hacer las cosas*

*según le gustaría..., esa cosa de que estas como ‘deshecho en el tiempo’, resolviendo tareas que serían de tutoría, de dirección...” (GP4M).*

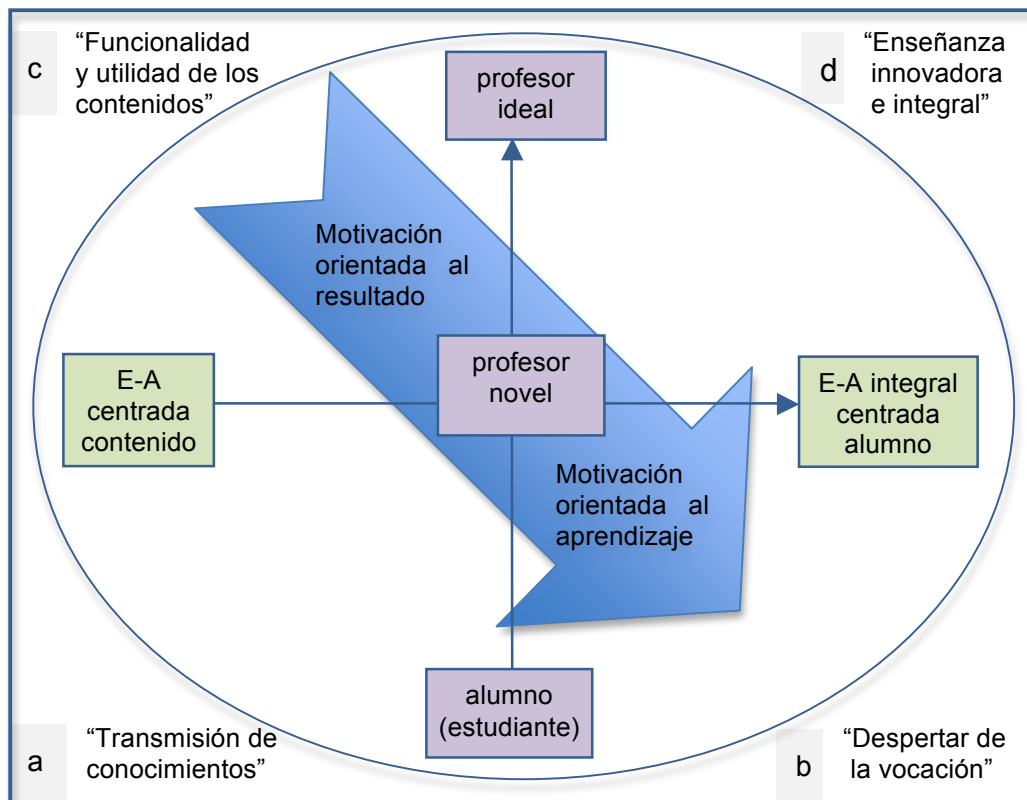
El discurso dominante respecto a la “motivación inicial” de estos futuros profesores, se sitúa en una motivación de carácter “extrínseco”, con algunas razones “intrínsecas” emergentes. En cuando a la “meta logro” se percibe “orientada a los resultados” pero con una tendencia a desarrollar una “orientación hacia el aprendizaje”. Y el tipo de motivación hacia la enseñanza se sitúa, en el discurso de los futuros profesores, en la intersección entre la “desmotivación”, que se produce en la realidad, y la “motivación autodeterminada” o “vocacional”, que es el ideal necesario para los profesores en activo. Este análisis refleja que la motivación dominante en los futuros profesores es de carácter extrínseco pero manifiestan una tendencia a considerar necesaria la motivación intrínseca.

Gráfico 8.6: tendencia de la motivación en los futuros profesores



La “motivación extrínseca” y con “orientación al resultado”, dominante en el discurso, se relaciona con un posicionamiento en el cuadrante “c. enseñanza centrada en la funcionalidad de contenidos”. Por otra parte la tendencia a una “orientación hacia el aprendizaje” y la “motivación intrínseca autodeterminada” o “vocacional” se relacionan con un posicionamiento en el cuadrante “b. despertar de la vocación”. Esta tendencia parece estar relacionada con la experiencia de la fase práctica, ya que es en los grupos posteriores a esta fase (GP3 y GP4), en los que encuentran argumentos sobre la diferencia percibida entre los profesores “desmotivados” y los “vocacionales”. De modo que la tendencia discursiva de la “motivación” se situaría de la siguiente forma en los cuadrantes:

Gráfico 8.7: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en la motivación



#### 8.4.2. Concepciones implícitas

Las concepciones implícitas de los estudiantes para profesor, que se ponen de manifiesto en el discurso, se han organizado teniendo en cuenta el desarrollo del marco teórico:

- \* concepciones de la inteligencia y la mente
- \* concepciones del desarrollo en la adolescencia
- \* concepciones del aprendizaje
- \* concepciones del conocimiento
- \* concepciones de la enseñanza



### a) Concepciones sobre la inteligencia y la mente

En el discurso se identifican estas concepciones desde dos roles: el rol “alumno” cuando estos futuros profesores expresan los propios procesos mentales que desarrollan para aprender, y el rol “profesor” cuando expresan las características y procesos de aprendizaje de los alumnos de Secundaria.

Desde el rol “alumno” manifiestan una concepción que se corresponde con la “perspectiva psicológica” y del “procesamiento de la información”, porque perciben la mente como una “impresora” de conocimientos; *“de una forma en la que ..sencillamente quede impreso en las mentes de los alumnos”* (GP1M), y como un “ordenador”; *“se que mi mente funciona de determinada manera y que soy cuadriculado ... y que voy a funcionar como un ordenador”* (GP2H). Esta concepción basada en la “transmisión de conocimientos”, considera la mente como un “almacén” que se va llenando con la información que proporcionan los profesores, y supone que los conocimientos deben “ordenarse” en la mente del alumno.

Por otra parte, desde el rol “profesor”, expresan una concepción próxima a la “perspectiva operativa” o “diferencial-psicométrica”, que comprende la “inteligencia graduada”: *“porque además eran más o menos igual de listos por decirlo de alguna manera... era el último ejercicio...ósea el que había hecho todo eso no era ni un poquito más tonto ni más listo que otro”* (GP2M). Así, se atribuye a los alumnos categorías como “listo” o “tonto”, que se establecen en función de la “capacidad intelectual”: *“Me decían: -ah, sí, con el grupo de los tontos...”* (GP3H). Estas categorías se expresan también con; “bueno”, “malo” y una categoría intermedia; *“porque un alumno bueno lo va a ser siempre, con las pocas herramientas que tu le des, sin embargo con los que más te gusta trabajar es con lo alumnos de clase media”* (GP4M). Según estas expresiones; los alumnos inteligentes o “listos” son “buenos” y no necesitan las ayudas del profesor, los alumnos poco inteligentes o “tontos” son “malos” y los profesores no saben como ayudarles, y los alumnos de inteligencia media o “clase media”

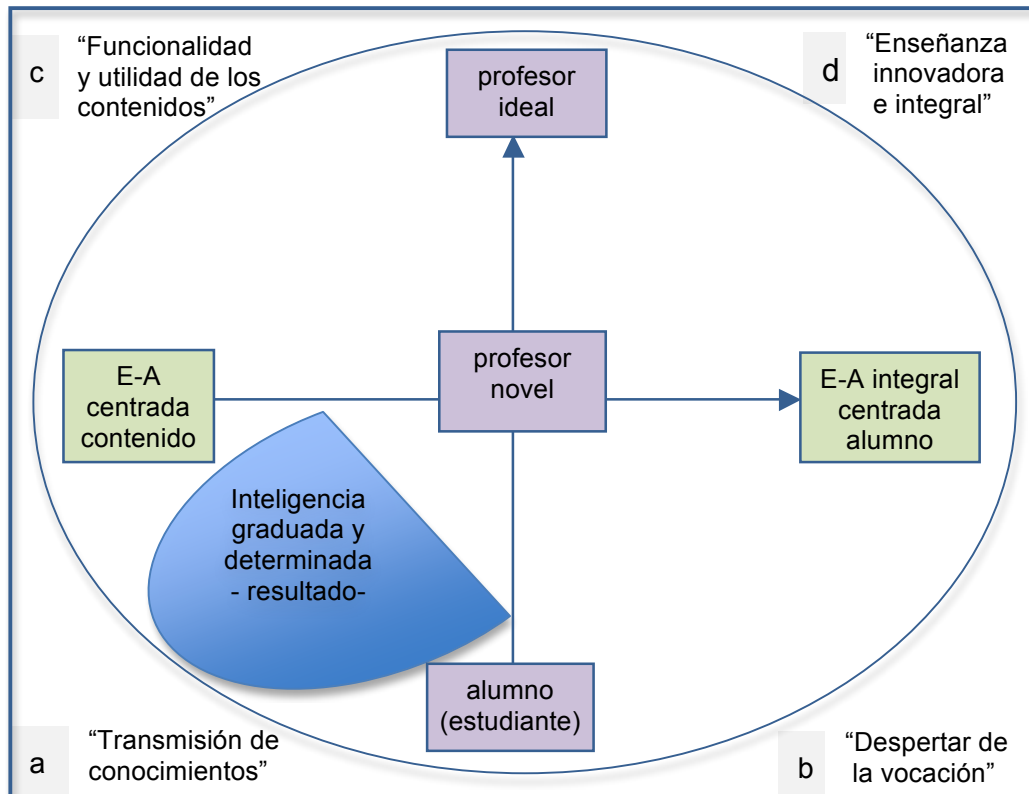
son susceptibles de ayuda y son con quienes los profesores prefieren trabajar. El establecimiento de categorías requiere reflexionar sobre como agrupar a los alumnos y esto parece ser una preocupación para el profesorado; *“siempre hay cinco que son salvables y les dejan ahí... y dices; -si le pusiéramos en vez de uno malo uno bueno, se salvaban...pero tienen ahí a alguien malo y ...”* (GP3M).

Al profundizar en el desarrollo de la inteligencia, expresan una concepción “biológica”, considerando que está “genéticamente determinada”; *entonces claro, pues si desde el momento en el que nazco tengo una orientación...* (GP2H), y que en la infancia se produce un desarrollo que condiciona el desarrollo posterior; *“entonces si toda esa creatividad se mete desde pequeños ya sea jugando a la ajedrez, o yo que sé... haciendo juegos del ábaco, que todo eso desarrolla el cerebro, pues a la hora de aplicarlo...”* (GP2M). *“Porque sino lo han aprendido ya no lo van a aprender...”* (GP2M). De este modo, vinculan la edad de las personas con un “grado de capacidad intelectual”; *“a mi hermano de 8 años, porque a cierta edad tenemos más capacidad de ...porque se está formando el cerebro”* (GP2M). Y determinan como es la inteligencia de los alumnos de Secundaria, según su edad, considerando que para ellos no es posible realizar algunas “funciones cognitivas” como: la “relación de ideas”; *“no lo relacionan... y no se como hacen que lo relacionen...porque estoy convencida que es un proceso que tiene que ver con mi edad, de cosas que yo ya tengo metidas”* (GP2M), *“Si tienes 11 y no te acuerdas de los 6 primeros años [...], no encuentra una base con la que...”* (GP2M), y el “pensamiento abstracto”: *“cuando tienen esa edad todavía no esta formado el pensamiento abstracto...”* (GP2H). La concepción “biológica” que expresan se relaciona con la perspectiva del aprendizaje “estímulo-respuesta” (E-R), en la que un estímulo da lugar a una respuesta condicionada. De este modo, consideran que en función de los “estímulos” que reciben los alumnos desarrollan más un área que otras; *“pues depende de los estímulos que hayas recibido, al final vas a asimilar mejor un tipo de información que otra, sencillamente por el estado de tus redes neuronales...entonces claro, si tu has estado toda tu vida dándole*

*prioridad a las matemáticas frente a la lengua, por ejemplo, pues te va a ser mucho más fácil estudiar informática o matemáticas que filología” (GP2H).*

Según estos argumentos, la inteligencia se relaciona con la capacidad de almacenar información, está “graduada”, “determinada genéticamente” y condicionada por la edad, por tanto es “poco modificable”. Estas concepciones se relacionan con la concepción de la enseñanza-aprendizaje centrada en la “transmisión de conocimientos”, en la que el profesor provee de conocimientos que deben quedar “impresos” en las mentes de los alumnos. Además, puesto que se entiende que el “grado de inteligencia” y la edad les condiciona, algunos alumnos están “predestinados” a no adquirir determinados conocimientos y tienen menos posibilidades de éxito. Así, el posicionamiento dominante en el discurso, en el cuadrante “a. transmisión del conocimiento”, se corresponde con el que parece dominar en la enseñanza Secundaria que se centra en proporcionar contenidos a almacenar y en categorizar a los alumnos en función de su inteligencia operativa para obtener los resultados.

Gráfico 8.8: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en su concepción de la inteligencia



En algunas “voces” del discurso se ha identificado: la falta de conocimientos que poseen, estos futuros profesores, sobre el desarrollo de capacidades intelectuales en la adolescencia; *“pero yo no tengo ni idea de cada uno de los que hay en el aula como funciona su capacidad de atención, ósea no sé si...es bueno”* (GP2M), y la consciencia de que los alumnos tienen sus propios pensamientos que son diferentes a los del profesor; *“tener una imagen de querer caminar por sus cabezas, no desde la mía de decir; pues Hume dijo esto ....pero desde lo que ellos estén pensando, desde ellos...”* (GP1M). Estas expresiones se podrían corresponder con una concepción “internalista” de la mente, que tiene en cuenta a los “alumnos como pensadores” y que posiciona a los profesores en la intención de enseñar comprendiendo las “mentes de otros”, lo que desplazaría el discurso hacia el cuadrante “b. despertar de la vocación”. Sin embargo, las escasas aportaciones encontradas, en este

sentido, no constituyen es sí mismas un posicionamiento emergente en este cuadrante.

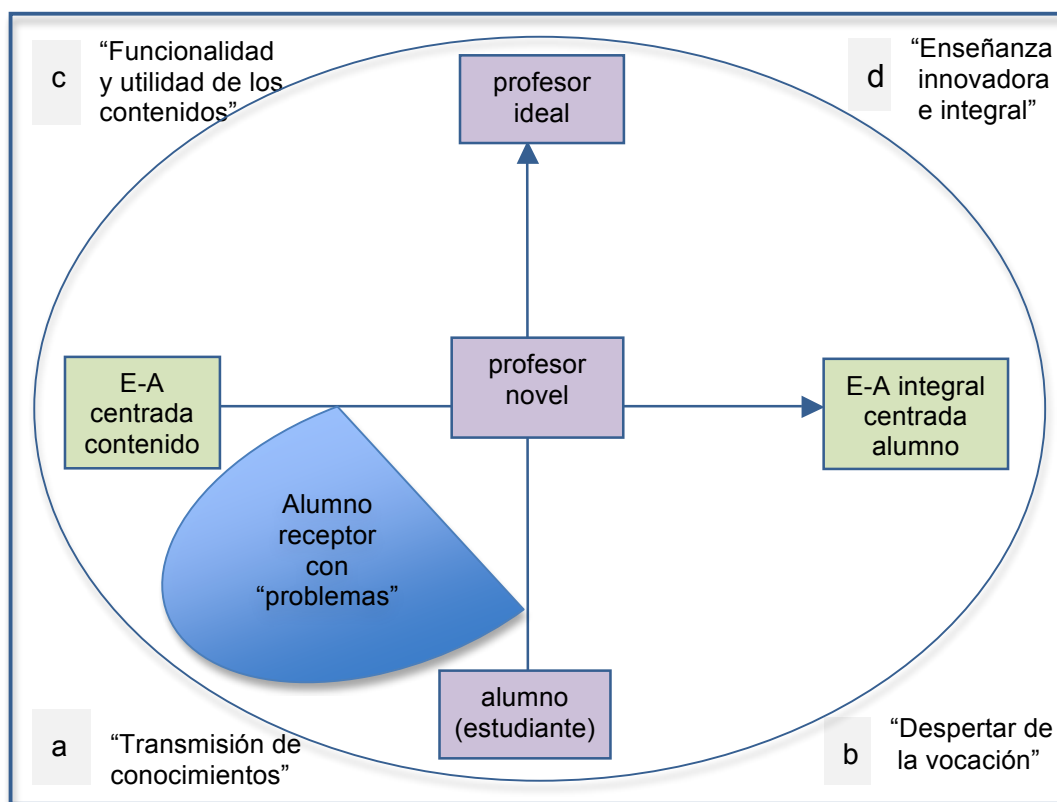
b) Concepciones sobre el desarrollo en la adolescencia

En estas concepciones se han recogido escasos elementos de análisis, ya que estos futuros profesores se posicionan desde el rol “profesor” y argumentan sobre la “imagen” que tienen de los alumnos de Secundaria, pero no sobre el desarrollo en la adolescencia. No obstante han definido algunas características que “intuyen” en estos alumnos:

- La “carencia de autoestima”; *“es un problema de autoestima; piensa que hay un problema si lo que hace va a estar mal...entonces es lo que pasa que es indefensión aprendida”* (GP2H). *“Esto que decís de la autoestima de los alumnos y tal...había muchos que sabían que iban a suspender y esto es cierto...iban a suspender seguro..”* (GP3H).
- El “miedo al fracaso”; *“Y te da miedo de que salga mal, es bueno...básicamente el miedo al fracaso, miedo al ridículo”* (GP2M).
- La “timidez”; *“sobre todo en esa edad de los 12 a los 18 años es cuando los alumnos son más tímidos... y yo creo que hay que tener cuidado con eso”* (GP2M).

El modo en que se expresan sobre estas características parece evidenciar una concepción centrada en la “dimensión psicológica” del alumno y que identifica los aspectos de desarrollo con “problemas” que tiene el adolescente. Esta concepción procede de un posicionamiento centrado en el profesor y en su función como “transmisor de conocimientos”, que percibe al alumno, receptor, con “dificultades psico-emocionales”. Así, el posicionamiento discursivo se situaría en el cuadrante “a. transmisión de conocimientos”.

Gráfico 8.9: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en su concepción del desarrollo de la adolescencia



### c) Concepciones sobre el aprendizaje

En estas concepciones se encuentra identificación con dos roles: el rol “profesor” que reflexiona, partiendo de su propia experiencia como aprendiz, sobre como debe ser el aprendizaje de los alumnos; *“para mi aprender es que ellos consigan desarrollarse”* (GP1M), y el rol “profesor novel”, que analiza su aprendizaje en la formación para ser profesor; *“nosotros lo que tenemos es una serie de contraejemplos, de... esto es lo que no tenéis que hacer en clase. Para eso si nos ha servido...”* (GP4H).

Desde la identificación con el rol “profesor” la concepción que domina en el discurso es “la funcionalidad del aprendizaje”: *“cuando llegues a un trabajo*

*sepas resolver un problema, que seas capaz de pensar en cómo hacer un problema*” (GP2M), *“aplicar vuestras ideas a algo no sólo lo que os he contado, sino en algo que generemos...que genere cosas*” (GP1H). Y en esta concepción se entiende que el aprendizaje es posible a través de estrategias de adquisición y aplicación de los conocimientos como:

- la “relación entre los conceptos”; *“que relacionen las cosas...a que les encuentren un sentido, que los conceptos están relacionados y que no hay que aprenderlos imlemente porque vienen en un libro...”* (GP4M).
- “asumir el error” como parte del proceso de aprender; *“encontrar algo negativo o equivocarte es igual de bueno que encontrar algo positivo,...”* (GP2M).
- afrontar el miedo a “fracasar”; *“es muy bueno que los niños se vayan entrenado en explicar en hablar, sin miedo a ponerse nerviosos ¿no?...porque lo van a tener que hacer siempre...”* (GP2M).

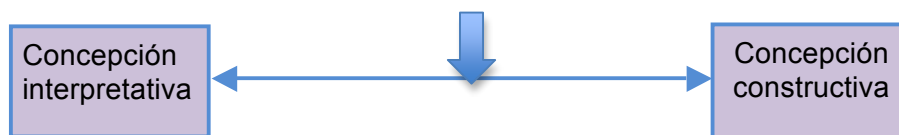
De modo que estos futuros profesores reflexionan sobre la necesidad de superar el “aprendizaje memorístico”, valorando que aprender necesita de la “participación y el pensamiento propio”; *“pensar, criticar, pasarlo por nuestro propio sistema cognitivo...si consigues responder a la pregunta entonces estas aprendiendo, sino estas memorizando cuatro días antes del examen*” (GP4M), *“procesos de estos mayerúuticos de: a través de preguntas, mediante muchísimas preguntas, los alumnos son los que con su participación hacen que aquello avance...”* (GP1M). Porque cuando se utiliza la “memoria” para aprender es porque no se “comprende”; *“por eso se aprenden las cosas de memoria, porque lo leen y se quedan igual...”* (GP3M). Así, el “aprendizaje memorístico” es consecuencia de la necesidad de los estudiantes, adolescentes, de conseguir los resultados; *“cuando tienes 20 o 30 es cuando dices; -que interesante es esto, me gustaría haber aprendido más de esto y tal... pero cuando tienes 8 o 10 o 14, es: -tengo que hacer esto para aprobar”* (GP3M).

Por otra parte, desde la posición en el rol de “profesor novel”, emergen otras concepciones de aprendizaje:

- “aprendizaje relacional”, basado en la “emoción” y la “relación” con los otros: *“porque era un grupo... no una clase... ellos tenían la noción de que eran compañeros para todo...había una cercanía que hacía, que de base, la gente estuviera a gusto, luego ya pues...que se aprende”* (GP3M).
- “aprendizaje constructivo” basado en la “creación” a partir de las habilidades propias: *“entonces a uno se le daba bien una cosa, a otro otra y se creaba...”* (GP3M).
- “aprendizaje diversificado”, que respeta las diferencias de los alumnos en el aprendizaje: *“esta bien que los que aprendan más tengan más capacidad técnica, pero también que los que tienen más dificultad también lo entiendan”* (GP4M).

Estableciendo un paralelismo entre estas concepciones y las concepciones implícitas del aprendizaje, que se han identificado en la investigación con profesores, el discurso se encuentra en la intersección entre la “teoría interpretativa” y la “constructiva” (como muestra el esquema). Ya que estos futuros profesores consideran como proceso base de aprendizaje la práctica de lo que se aprende y la actividad del alumno, asumiendo que las condiciones del aprendiz pueden introducir “distorsiones indeseables”. Pero emerge en su discurso una concepción del aprendizaje basado en la relación entre los significados, los aprendices y el profesor, y que tiene en cuenta la diversidad para construir o crear conocimiento.

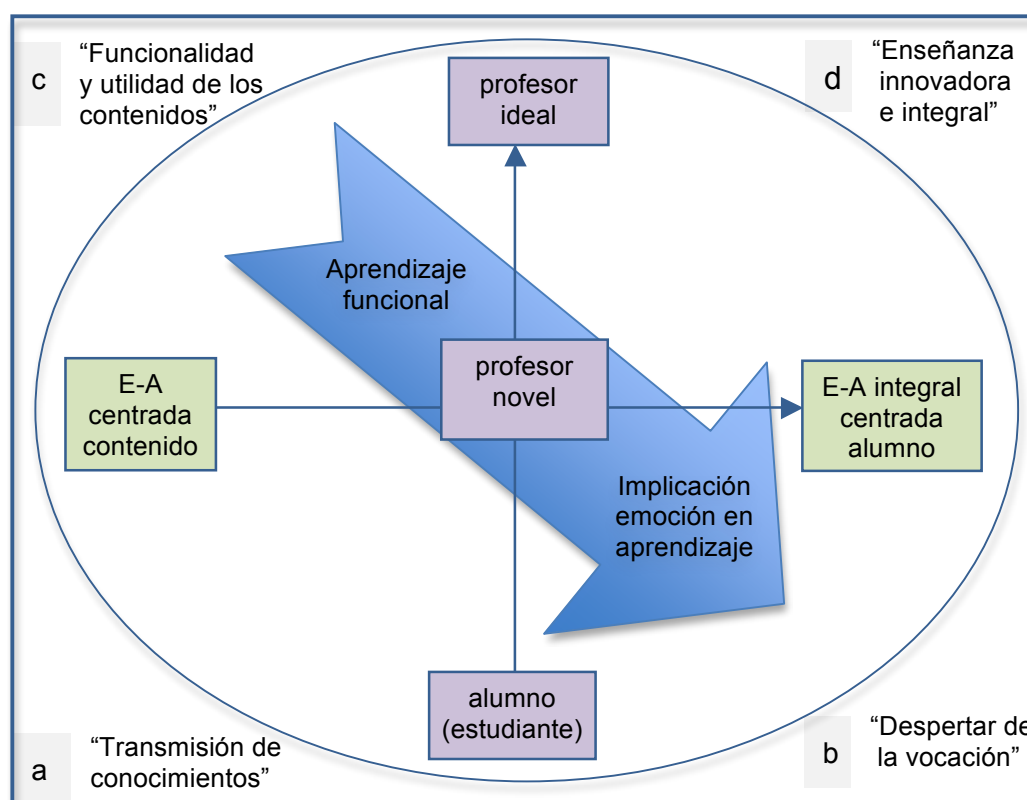
Gráfico 8.10: tendencia de las concepciones implícitas del aprendizaje





Según este análisis, el discurso se podría situar en los cuadrantes “c. funcionalidad y utilidad de los contenidos”, porque se entiende que el aprendizaje debe ser “funcional” y “b. despertar de la vocación”, porque se tiene en cuenta al alumno y su dimensión “emocional”, además de considerar el aprendizaje como creación.

Gráfico 8.11: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en su concepción del aprendizaje



#### d) Concepciones sobre el conocimiento

Estas concepciones aparecen vinculadas con las áreas o disciplinas que componen el currículum de Secundaria, de tal forma que la visión de los procesos de adquisición y la estructura de los conocimientos está en función del área. Además se observa, fundamentalmente, un posicionamiento en el rol

“profesor” que posee el conocimiento de su asignatura y valora como éste conocimiento se traslada o se encuentra en los alumnos. La concepción dominante del conocimiento es que el “saber” es recibido; *“no saben conceptos...da igual lo que les preguntes...no saben conceptos, tienen ahí algo pero no saben”* (GP3M). Los “saberes” se estructuran en: conocimientos instrumentales, del ámbito científico-técnico, que se consideran más complejos, y conocimientos socio-lingüísticos, artísticos, etc., en los que se observan más posibilidades de relación entre ideas; *“las mates es una asignatura troncal en el currículo y se nos atraganta pero porque...bueno porque es compleja”* (GP1H). *“A ver... también es que la mía, historia, es una asignatura más sencilla porque lo puedes relacionar de alguna manera o de otra con diferentes cosas...”* (GP3H).

Esta concepción, se basa en “modelos de conocimiento” que ya están creados y que hay que adquirir como “absolutos” o “ciertos”; *“hay cosas que no son bonitas, que no nos gustan pero que tenemos que hacerlas...a mi tampoco me gusta tener que escribirles en la pizarra y decirles venga sacarme el sujeto...no, pero...”* (GP3M). Sin embargo, estos futuros profesores consideran que las materias deben estar conectadas o relacionadas entre si, porque forman parte de un todo general, de tal forma que emerge la concepción del “conocimiento global e integrado”; *“que no vean que son asignaturas aisladas, ni materias aisladas, sino que todas tienen algún tipo de relación; es decir, geografía tiene un tipo de relación con historia, historia tiene relación con filosofía, matemáticas con ciencias y así continuamente...”* (GP4M).

El discurso se centra en determinar si los conocimientos son un “medio” para desarrollar capacidades o son un “fin” en sí mismos, que se adquiere a través de un área de conocimiento concreta: *“la creatividad verla como una competencia transversal...”* (GP2M). *“En un principio enseñas creatividad con plástica y música...”* (GP2H). Como se puede observar, en el ejemplo de la “creatividad”, se cuestiona si es una “capacidad” relacionada con otras, como la capacidad de resolver problemas, o un “contenido”: *“ser creativo es buscar una*

*solución a un problema que tienes, sin saber si va a salir bien o mal...” (GP2M). “No todo lo que piensas es creatividad hay que saber interpretar, pero no haces nada nuevo, es una interpretación de lo que ya está, y una interpretación basada en reglas estáticas, tu no interpretas un problema a tu manera...” (GP2H). “Pero si tienes que sacar una solución que no sea mecánica, todo lo que sea improvisar como lo haces, es abstracto y es improvisar, o solucionar un problema o crear, ¿sabes?...es creatividad” (GP2M). En esta confrontación de opiniones, los futuros profesores se posicionan en el rol “alumno”: “Lo que quieren es que soluciones cosas o problemas...que seas autónomo y que sepas hacer cosas, no que sepas una técnica, entonces eso si, igual no lo llamaría creatividad pero si que lo llamaría...” (GP2H), “lo llamarías “buscarse la vida”, que al final es ser creativo...” (GP2M). De tal forma, que cuando el posicionamiento parte del rol “alumno”, la vivencia como estudiante determina la concepción de cómo es el conocimiento: un contenido con sus “propias estructuras y reglas estáticas”, o un “medio” para el “aprendizaje integral”.*

En cuanto al “sentido del conocimiento”, se pone especial atención a la “utilidad”, reflexionando sobre si todos los conocimiento deben ser útiles o algunos son importantes, aunque no se exprese una aplicación directa; *“no todo tiene utilidad directa...entonces la filosofía...tiene un problema con sus alumnos...”(GP3H). Esta reflexión evidencia dos concepciones implícitas de la adquisición del conocimiento: la “concepción conductista”, basada en el proceso estímulo-respuesta; “..., a ver un problema matemático yo lo veo como que te dan una lista y tu tienes que ubicar un paralelismo total entre lo que hay ahí, ...”(GP2H), y la “concepción constructivista”, basada en la adquisición a través de un proceso de generalización, que consiste en la construcción de reglas generales que dan sentido al conocimiento que se adquiere; “y les dije hay un libro os recomiendo que os lo leáis, pero sino, la película que es más emocionante...y lo hacían...es decir, relacionarlo con algo real en la vida y van a decir, pues mira esto se relaciona con esto...”(GP3H).*

Además, en los “procesos de adquisición del conocimiento” estos futuros profesores consideran algunas habilidades cognitivas, como la “concentración”, estimando que para que sea eficaz, es necesario permitirse unos minutos de “distracción” que dependen de la persona: *“yo veo los beneficios de la distracción si estoy mirando un video y luego vuelvo, sirve para cargar pilas aunque sea 5 segundos...a mi me pasaba...”* (GP2H). *“Se concentran más con una distracción algo nuevo, en un principio es algo que les choca y que les va a costar un montón y que no se qué pero en cuanto se acostumbren...”* (GP2M), *“depende de la persona, pero si es cada 10, cada 20, o cada 30 minutos, es que cada persona es...son ellos los que saben si en cada momento...”* (GP2H). Estas apreciaciones manifiestan un interés por el “proceso” del aprendiz y por la “metacognición”, o el conocimiento de las propias estrategias para aprender. Sin embargo, los futuros profesores, también centran su atención en que los alumnos adquieran “las estrategias o técnicas propias de cada conocimiento”: *“me afané para que mis alumnos supiesen que mi asignatura les podía servir en el futuro de algo, vosotros sabéis que también tenéis que hacer lo mismo, es decir sacar el aprovechamiento de eso...”* (GP4M).

Teniendo en cuenta este análisis, parecen evidenciarse en el discurso dos posturas en las “concepciones del conocimiento”:

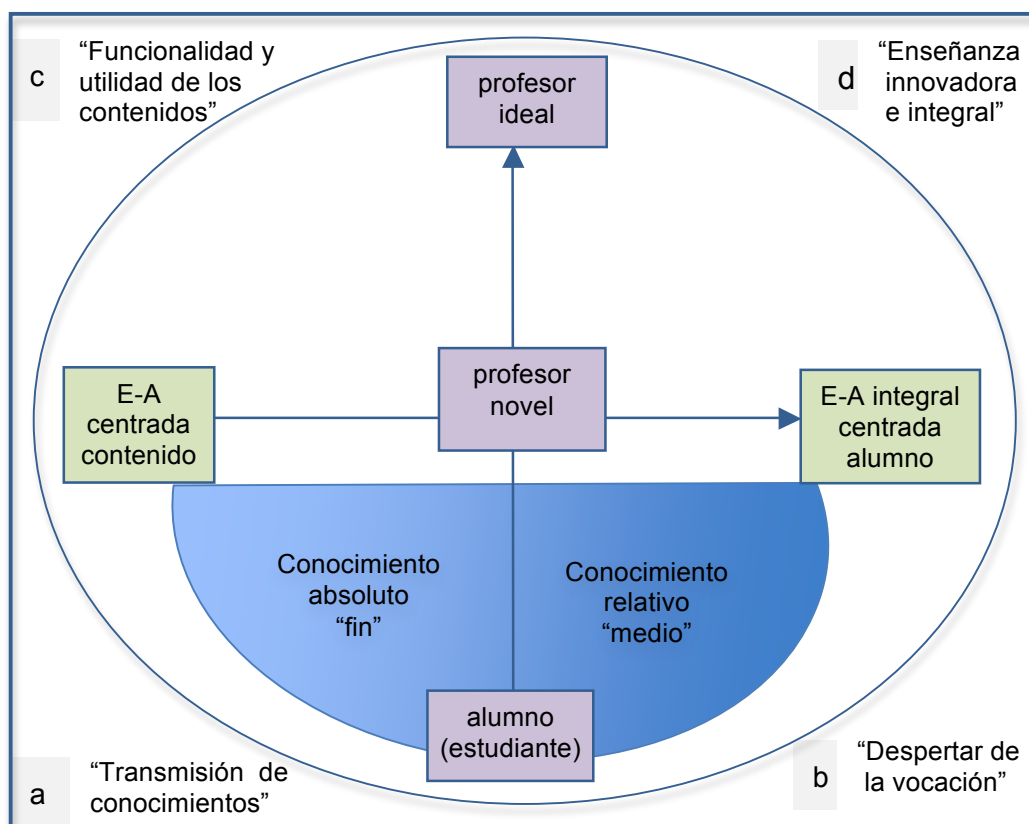
-La “enseñanza-aprendizaje centrada en el contenido” o el conocimiento, se basa en la adquisición del conocimiento “absoluto”, que es un “fin” en sí mismo y se alcanza utilizando “las estrategias o estructuras y reglas estáticas” creadas específicamente para ese conocimiento. En esta postura la concepción es que hay conocimientos más imprescindibles que otros: *“...en E.F a lo mejor se puede compaginar más, pero en matemáticas...las matemáticas son muy serias...”*(GP3M), que deben considerarse de forma aislada por su importancia y que no están relacionados con otras materias.

-La “enseñanza-aprendizaje integral” que se basa en la adquisición de conocimientos como “medio” para la “construcción de reglas generales” que

permiten el desarrollo de capacidades para la vida. En esta postura la concepción es que existe relación entre los conocimientos y que es importante tener en cuenta el “proceso” del aprendiz.

Ambas posturas se corresponden con el cuadrante “a. transmisión de conocimientos” y el “b. despertar de la vocación”.

Gráfico 8.12: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en su concepción del conocimiento



e) Concepciones de la enseñanza

Desde el posicionamiento de rol “profesor novel” se proyectan hacia el rol “profesor”: “*enseñar lo veo como mostrar...como exponerse y enseñar algo que a ti te mueve ... enseñar que sea un acto de...emocional...*” (GP1M), situándose

fundamentalmente en este último rol cuya concepción dominante es que profesor cede generosamente algo de sí y como contrapartida encuentra “satisfacción”; *“creo que es un acto de generosidad, pero también tienen una componente de egoísmo porque lo hago porque me gusta y porque encuentro satisfacción haciéndolo...”* (GP1H). Esta posición “centrada en el profesor”, se relaciona con una concepción de la enseñanza basada en “la transmisión de conocimientos”: *“enseñar es una de las cosas más bonitas que se puede hacer... una persona, independientemente de la profesión, es la transmisión de unos conocimientos”* (GP1M), que plantea algunas “barreras” a estos futuros profesores:

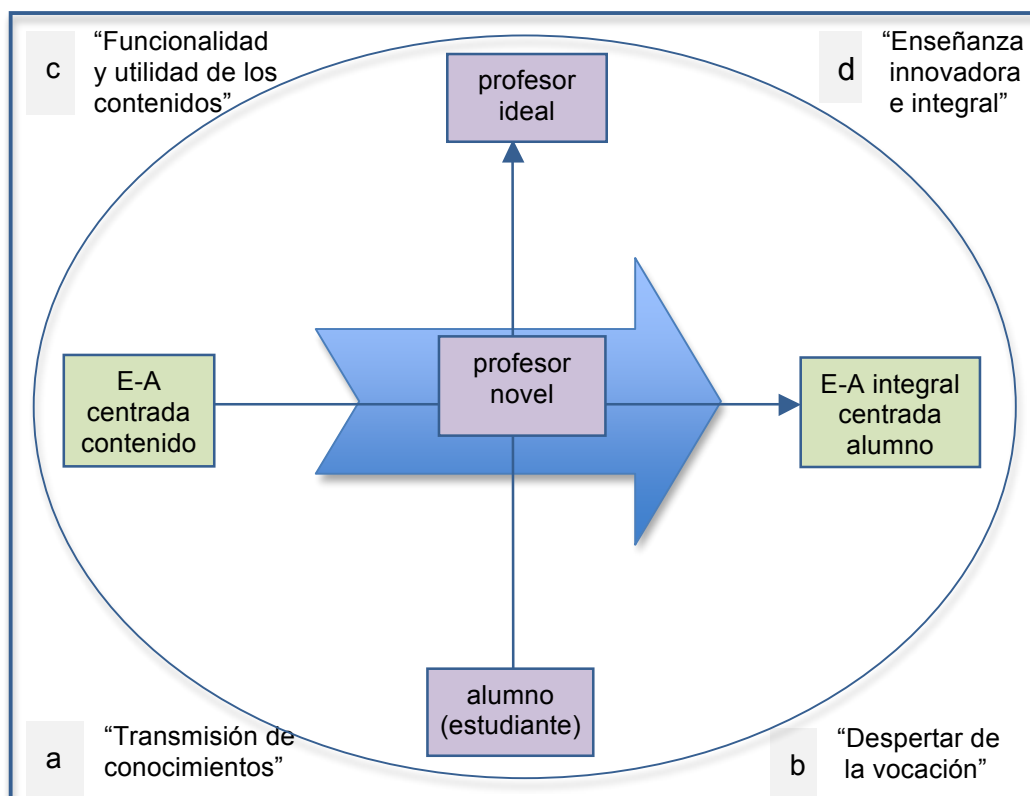
- la “profundidad de sus conocimientos” sobre una materia, desde el punto de vista conceptual; *“no tengo problemas con los conceptos básicos pero si que me da la sensación de que yo no puedo llegar a quid de la cuestión yo les puedo enseñar un concepto clave y que se queden en la superficie”* (GP1M).
- La “cantidad de conocimientos” que debe enseñar; *“yo creo que el problema es eso, todo lo que queremos enseñar, ósea la cantidad de información, que a lo mejor no hace falta tanta información, ¿sabes?”* (GP2M).
- el “pudor” o el “dilema moral” ante la enseñanza de algunos conocimientos; *“pues no se...pudor...no es pudor o vergüenza...no se ...no me siento cómodo contándoselo”* (GP1H). *“Pero ¿como puedo ..explicar algo en lo que no creo?...ahí entra el dilema moral y sería una complicación ...la verdad...”* (GP1M).
- y la “funcionalidad laboral” de los conocimientos de “su materia”; *“que es difícil hacerles ver a los alumnos que puede ser en un futuro... un posible trabajo la música...”* (GP1H).

Por otra parte, en el discurso emerge otra concepción de la “enseñanza centrada en el alumno”, que le identifica como protagonista del aprendizaje, con pensamiento crítico y de aplicación: *“... no recibir esa información y que se archive sino que fomentan también el pensamiento crítico...”* (GP1H). *“Pienso que es mejor que ellos busquen la forma de aplicarlo, que discurren y demás y*

*luego digan vale lo tengo que aplicar aquí :¿como lo hago?...” (GP1M). Y que se centra en la “enseñanza integral” o de capacidades para la vida: “que puedan extrapolarlo a cualquier situación de la vida...para mi eso es enseñar. Enseñar una serie de capacidades que aunque no tengan...un campo laboral fijo... son igualmente valiosas” (GP1M).*

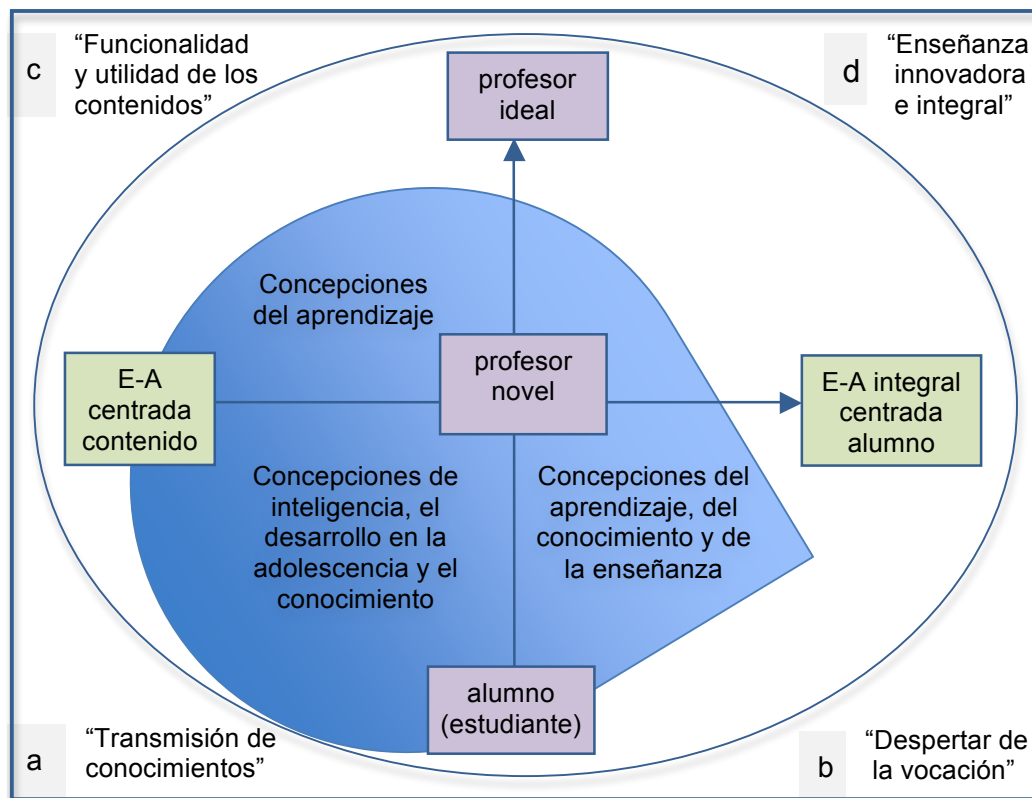
Por tanto, en lo que se refiere a las “concepciones de la enseñanza”, se observa en el discurso una transición, a través del eje de concepciones, desde el cuadrante “a. transmisión de conocimientos” hacia el cuadrante “b. despertar de la vocación”.

Gráfico 8.13: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en su concepción de la enseñanza



Como se ha observado en el análisis, el posicionamiento de estos futuros profesores en las concepciones de la inteligencia, la mente y el desarrollo en la adolescencia procede de un modelo de enseñanza aprendizaje centrado en la “transmisión de conocimientos”, que considera al alumno receptor. Sin embargo en las concepciones del aprendizaje, el conocimiento y la enseñanza, que parecen estar influenciadas por la formación, estos futuros profesores se aproximan a un modelo más centrado en el aprendizaje funcional (“c. funcionalidad y utilidad de los contenidos”) en el alumno y en la integración de conocimientos que fomenten el desarrollo de capacidades. Este modelo, “emergente” en el discurso, surge con más intensidad en los grupos posteriores a la fase de prácticas (GP3 y GP4), que han experimentado una vivencia con los alumnos y con los profesores de Secundaria. Por lo que el discurso sobre las concepciones de estos futuros profesores, deriva hacia la “funcionalidad y utilidad de los contenidos” (c) y el “despertar de la vocación” (b).

Gráfico 8.14: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en sus concepciones implícitas.





### 8.4.3. La acción docente y las relaciones con los alumnos

Esta temática discursiva que responde al análisis de la variable: “pensamientos de acción docente”, se han organizado teniendo en cuenta el desarrollo del marco teórico, en el que se estudian:

- \* las metas en el aprendizaje
- \* el estilo de enseñanza
- \* el modelo de evaluación
- \* la relación profesor-alumno

#### Metas en el aprendizaje

En el discurso sobre las “metas en el aprendizaje” los futuros profesores se posicionan en el rol “profesor”, ya que se centran en sus intereses para definir la meta con sus alumnos. Se observa una relación entre el tipo de meta y la “orientación motivacional”: *“a mi me encanta aprender y si a mi me encanta aprender...yo creo que a los demás les estoy dando lo que a mi me gusta....”* (GP1H), *“igual que nosotros disfrutamos con nuestra materia, que el alumno disfrute...”* (GP1M). Por lo que se prevé que la “acción docente” de estos futuros profesores se dirigirá a la reproducción de sus propias “metas”, no a hacer partícipes a los alumnos de la definición de metas de aprendizaje.

El tipo de “meta en el aprendizaje” dominante en el discurso es la “centrada en el rendimiento” y la “utilidad de los logros”, como la “valoración social y personal”; *“entonces para mi debería ser algo que hicieran no solo porque hay alguien que les examina sino porque realmente es algo que ellos quieren demostrar al mundo ...”* (GP1M). Sin embargo, se observa que la meta “centrada en el aprendizaje y en el desarrollo del alumno” es emergente en el discurso: *“mi objetivo es que aprendan”* (GP1M). *“Tienes que pensar en los alumnos, no sólo en ti, en estar cómodo dando clase, sino en estar cómodo cuando te das cuenta que ellos aprenden...”* (GP4M). De modo que estos

futuros profesores reconocen la necesidad de centrarse en el aprendizaje de competencias del alumno: *“A mi me interesan más las competencias generales de que sepan trabajar en equipo”* (GP2H), *“ayudarles a desarrollarse y que ellos mismos puedan encontrar esos conocimientos y usarlos cuando los tengan que usar...”* (GP1M), *“porque también hay que educar para la vida”* (GP3M), aunque consideren, implícitamente, que las metas de enseñanza las establece el profesor. En este sentido, el discurso sobre las metas se situaría en el cuadrante “c. funcionalidad y utilidad de los contenidos”, que se corresponde con una meta “centradas en el rendimiento”, aunque se observa una tendencia hacia el cuadrante “b. despertar de la vocación”, que se corresponde con la meta “centrada en el aprendizaje y desarrollo del alumno”.

### Estilo de enseñanza del profesor

El discurso sobre el estilo de enseñanza se produce, fundamentalmente, en los grupos posteriores a las prácticas (GP3 y GP4) y se identifica un posicionamiento en el rol “profesor novel”; ya que se expresan desde la observación y análisis de la “metodología” y los “elementos pedagógicos” (¿cómo enseñar?) que utilizan los profesores en activo y desde su propia experiencia como profesores en prácticas.

Para estos futuros profesores, el tipo de recursos y estrategias que utiliza un profesor define su “estilo de enseñanza”; *“si el profesor es de libro no le vas a sacar de ahí...y eso desmotiva mucho, entonces estar sentado en la silla leyendo el libro sin hacer nada...eso desmotiva hasta los muertos ...”* (GP3M). Así, valoran la necesidad de utilizar variedad de recursos y estrategias: *“ofrecer variedad a los alumnos que no vean solo una idea que eso mismo se puede hacer de diferentes maneras...”* (GP1H), *“que pongo un video, pongo una imagen, salto a la pizarra, hago un trabajo...”* (GP3H), lo que se corresponde con un “estilo de enseñanza indirecto” o “flexible”. Y realizan una crítica hacia el “estilo directo”, centrado en la “clase magistral”, porque no resulta motivante

para los alumnos, aunque reconocen la utilidad de algunas estrategias propias este “estilo directo”, como el uso de técnicas de estudio: *“cuando yo estudio uso la técnica del subrayado...es una técnica de estudio... yo creo que se puede utilizar, pero que no sea lo único...”* (GP3H).

En el discurso conviven tres “estilos de enseñanza” representados en una proporción similar, que identifican diferentes formas de entender la organización del aprendizaje y la dinámica de interacción en el aula:

- El “estilo de enseñanza autocrático”, en el que el profesor establece las normas y dirige a los alumnos adolescentes: *“entonces a esas edades pues es todo obligado hasta que cojan la rutina y el buen hábito de hacerlo...”* (GP3M).
- El “estilo de pensamiento legislativo”, el profesor propone y los alumnos crean o resuelven sus problemas: *“poderles decir; -vamos a organizar una obra y cada uno toca el instrumento que quiere, les motiva, incluso en el patio...”* (GP3M).
- El “estilo mediador del aprendizaje”: *“creo que es más importante enseñar a pensar la solución...”* (GP2M), *“yo creo que el profesor los tiene que retroalimentar, retroalimentar...”* (GP3M).

Los futuros profesores son conscientes de la influencia que tiene el “estilo” del profesor en el aprendizaje de los alumnos: *“dan a su modo clase a estos chavales y eso influye mucho a la hora del entendimiento,...”* (GP3H), y por esta razón reflexionan sobre la definición de un “estilo de enseñanza” propio que les permita desarrollar una acción docente equilibrada; debatiéndose entre un “estilo democrático y flexible”, que consideran adecuado para la organización del aprendizaje, y un estilo, “autocrático”, que se centra el respeto por las normas y el orden en el grupo. Esta controversia que surge en el discurso del “estilo de enseñanza” posiciona a estos futuros profesores en la intersección entre el cuadrante “a. transmisión de conocimientos” y el cuadrante “b. despertar de la vocación”.

### Modelo de evaluación del profesor

El discurso de estos futuros profesores sobre el modelo de evaluación se sitúa en el posicionamiento de rol “profesor novel”, porque expresan la forma en que los alumnos de Secundaria perciben la evaluación, la forma en que los profesores en activo evalúan y las propias experiencias como profesores en prácticas. Además se percibe un posicionamiento rol “profesor” porque en sus argumentos proyectan el modelo de evaluación que quieren desarrollar.

El discurso que procede de la identificación con el rol “profesor novel” se vincula, inicialmente, con el modelo de “evaluación sumativa centrada en el resultado”: *“la meta esta en la nota y no en que para que servía esto en el mundo real, en el mundo de fuera de la escuela...”* (GP1M), *“yo entiendo que evaluar es: -cumples tal requisito o tal criterio- pues ves si lo hace o no...”* (GP4M). En este modelo el “profesor evalúa y el alumno es evaluado”: *“suspenden porque lo que tu quieres evaluar es si saben los concepto que tu quieres ...”* (GP3M), y el aspecto central es la “calificación numérica” y los “exámenes” como herramienta de evaluación: *“calificar es dar la nota a esa actuación...”* (GP4M), *“eso está bien con prácticas o trabajos, pero ¿y cuando es un examen? Que no tiene opción a repetirse...claro tu no puedes hacer un examen...venga, no, que has suspendido... te vuelvo a hacer otro”* (GP4H). Sin embargo se observa que, en las experiencias como profesores en prácticas, han utilizado “procedimientos y estrategias variadas” que forman parte de un “modelo de evaluación formativa centrado en el proceso” y han reconocido la necesidad de “potenciar el sentido de la evaluación en los alumnos: *“les puse una entrega y que se la valorasen entre ellos, coevaluación, luego me he dado cuenta de cosas que puedo mejorar en ese proceso, en vivo y en directo”* (GP4M). Estas estrategias de evaluación suponen la “implicación por parte del profesor” en la evaluación para la “mejora del proceso aprendizaje”: *“porque todos hemos oído esto alguna vez: -corrige al peso- hay que evitar que piensen eso a toda costa, hay que saber si... Tienen que tener muy claro que tu te lees su trabajo,... si mientras lo hacen tu muestras el interés y, bueno claro, que*

*luego se lo corriges que también es interesante que tengan ese feed-back de la nota. Pero interesante desde el minuto cero” (GP4H).*

Cuando estos futuros profesores se plantean, desde el rol “profesor”, el modelo de evaluación que querrían utilizar, su discurso se aproxima a la “evaluación formativa centrada en el proceso” puesto que consideran necesaria:

- La “retroalimentación” de los alumnos sobre las calificaciones; *“la parte del feed-back de la nota, la parte de... que tienes bien y porque, que tienes mal y porque, yo creo que les sirve mucho” (GP4M).*
- La “implicación de los alumnos en la evaluación” y en su aprendizaje: *“sino por el hecho de que mirando lo que han hecho los demás aprendan cosas nuevas de lo que han hecho ellos...y si dicen yo te corrijo esto porque veo que no lo has hecho bien, entre ellos colaboren y den un paso más en el aprendizaje, no va tanto por la nota...” (GP4M).*
- La evaluación a partir de “diversos aspectos en el aprendizaje”, como la participación: *“yo lo que hice fue, bueno, la mitad de la nota que os voy a poner es por lo de clase, la participación de clase, y lo demás sí que va a ser por la evaluación escrita...” (GP4M).*
- La evaluación de capacidades y competencias: *“yo quiero que sea capaz de ...cuando encuentre un error en el ordenador, buscar una solución él solo... Entonces he estado valorando cosas que no se podían medir, ósea que yo valoraba el esfuerzo, la constancia el trabajo...” (GP4M).*

Así, estos futuros profesores parecen identificarse, después de su fase práctica, con el modelo de evaluación “centrado en el proceso y el aprendizaje”, aunque expresan “barreras” para desarrollar este modelo en su futuro como profesores. Barreras que proceden “del contexto”, en el que prevalece el modelo centrado en el resultado: *“y no se puede cambiar... se tiene que poner una nota numérica...es lo malo...” (GP4M), “tenían que hacer exámenes de la 1ª y la 2ª evaluación, ósea eso significa que no es evaluación continua lo que hacen ¿no?” (GP4M),* que proceden de la propia “acción docente del profesor”

y la dinámica de trabajo: *“pero yo veo un problema con lo de mandar trabajos y corregirlos...No me parece buena solución para que ellos trabajen porque luego el profesor no tiene tiempo para corregir eso, no lo puede corregir como los alumnos se merecen que lo corrija”* (GP4M), o que proceden de las carencias en habilidades, conocimientos y formación del profesor: *“influyen muchas cosas; como te llevas con el alumno concreto, si ves que ha trabajado tal... si le pones un 4,5 y te da pena... eso es la parte más difícil ...”* (GP4H), *“se busca más el método de evaluación continua...Pero claro, luego te encuentras con que es que, lo que hablábamos..., es el tiempo, ¿cómo lo hago?...”* (GP4H).

Además, en la “opinión” de estos futuros profesores, los alumnos de Secundaria, a pesar de sus “miedos o dificultades”, han asumido como único el “modelo centrado en el resultado”: *“¿porque no se arriesgan? Porque le penalizas, porque le obligas, porque le puedes poner un suspenso...va a haber algo malo que no quiero, ...entonces si no hubiera nada malo..., sino hay una penalización, ósea si el niño no perdiera, o no pasara nada, a lo mejor ahí se arriesgaba”* (GP2M), *“claro, si porque están acostumbrados a eso... que el examen es lo único importante...”* (GP4M). Y el “modelo centrado en el resultado” ha provocado que los alumnos desarrollen “resistencias” o “estrategias de protección”: *“claro entonces, en Secundaria algo que sea así ¿no?, que te cueste un esfuerzo, o es con nota o no funciona”* (GP2M). *“Lo que pasa que siempre hay algunos que...yo tenía unos en clase que los llamaba los “orientados a mínimos” que eran:- ¿qué tengo que hacer para aprobar? Y luego tenían un 5...”* (GP4M).

Según este análisis, el modelo que se plantean, para su “acción docente”, estos futuros profesores, “la evaluación formativa centrada en el aprendizaje”, contrasta con el modelo de evaluación dominante en la Educación Secundaria, “evaluación sumativa centrada en los resultados” y las calificaciones. De modo que los futuros profesores cuestionan el modelo dominante pero se encuentran “barreras” para desarrollar un modelo “alternativo” en la práctica. Así, su

posicionamiento discursivo se sitúa en el cuadrante “b. despertar de la vocación”.

### Relación profesor-alumnos

En el discurso expresan la percepción sobre la relación profesor-alumnos desde el rol “profesor novel” y desde el rol “profesor”. Estos futuros profesores se identifican como “profesor novel” cuando observan la “interacción” y el “clima de aula” en los centros educativos. Pero también se identifican con un rol “profesor” cuando se expresan a partir del tipo de interacción que proyectan generar en el aula y de la “visión” que tienen de los alumnos.

Desde el rol “profesor novel” el discurso dominante considera la “relación profesor- alumnos” de forma “unidireccional” y valora que el “clima del aula” en Secundaria es hostil; *“bueno aquello era como estar en un reformatorio, era imposible enseñarles nada, era imposible que estuvieran callados ...”* (GP3M). La “visión” de los alumnos es que son “enemigos” de los profesores: *“hablaban de sus alumnos como de ‘enemigos’* (GP4M), o que son un “problema”: *“en el sentido de que los alumnos son como son, vienen con su motivación, con sus problemas, con su dejadez con lo que sea...”*(GP3M). *“No se puede llegar a un aula y desarrollar una actividad sino se está centrado o suficientemente motivado...”* (GP1M). *“Como si lo que fuéramos a encontrarnos son alumnos deseando aprender matemáticas pero... llegas allí y no, hasta poniéndose en una clase de niños aplicados, lo que quieren es jugar ... es que no quieren... y...nadie nos lo dice...ellos no quieren”* (GP3M). Por eso los profesores de Secundaria utilizan “etiquetas”: *“se les etiqueta; grupo de diversificación, grupo de PCPI,...”* (GP3M), para clasificar a los alumnos según su comportamiento: *“...yo precisamente a los que tenían un comportamiento inadecuado tenía la suerte que eran menos cantidad”* (GP3M), su rendimiento académico: *“... y estaban ahí porque no llegaban...”* (GP3M), o sus “dificultades individuales”: *“teníamos un chaval hiperactivo que encima no tenía medicación y era puff,*

*bárbaro...*” (GP3H). Y les atienden de forma especial: *“se les prestaba una especial atención, que es realmente lo que quieren todos”* (GP3M).

Este mismo discurso se identifica cuando se sitúan desde el rol “profesor”: *“hay ciertas obligaciones, igual que mi obligación es prepararme y transmitírtelo a ti, tu obligación es escucharme y estar atento”* (GP3M), que debe centrarse en mantener la “autoridad” y evitar conflictos mediante la distancia con el alumno: *“si, dentro de que unos profesores lo hacemos lo más cercano posible dentro de esa distancia que debe haber entre profesor y alumno,..., para que el alumno pueda ubicar y el profesor también pueda ubicar...”* (GP1H). Esta forma de interpretar la “relación” se basa en la “disciplina” entendida como “mecanismo de control externo” del alumnado: *“es que eso esta bien que tu lo hagas con niños de 1º de la ESO, que les metas en una disciplina en la que tienen que entrar porque sino va a ser siempre locura tras locura entonces ellos necesitan...”* (GP2M).

Por otro lado, surge un discurso emergente, desde el rol “profesor novel” que considera la “relación profesor-alumnos” como una “interacción”: *“cuando se nos considera un grupo de personas que van a interactuar entre ellos, porque a través de la interacción entre todos es más fácil transmitir un ideal educativo...”* (GP1M). En esa “interacción” el profesor adopta un rol de “capitán” o “tutor”; *“mi tutora era muy buena profesora...y ella decía.- nosotros somos un grupo, somos como un barco- cuando se hunda uno todos vamos a pique, entonces todos tenemos que ir al mismo nivel, a los mínimos, y somos 13 personas , que están implicados todos en todo...”* (GP3M). Y para mejorar el “clima de aula” debe fomentar la motivación de los alumnos a través de la simpatía: *“me siento a gusto con este profesor porque me lo transmite con una sonrisa y creo que eso llega mucho más que si lo hacemos de una manera mecánica...”* (GP1H). Además, se observa que, después de la experiencia de las prácticas, algunos de estos futuros profesores reflexionan sobre la “disciplina” para determinar como deben plantearse este aspecto: *“si le doy mucho valor a la disciplina, me parece muy importante para que puedan escuchar y estar atentos, pero... -*

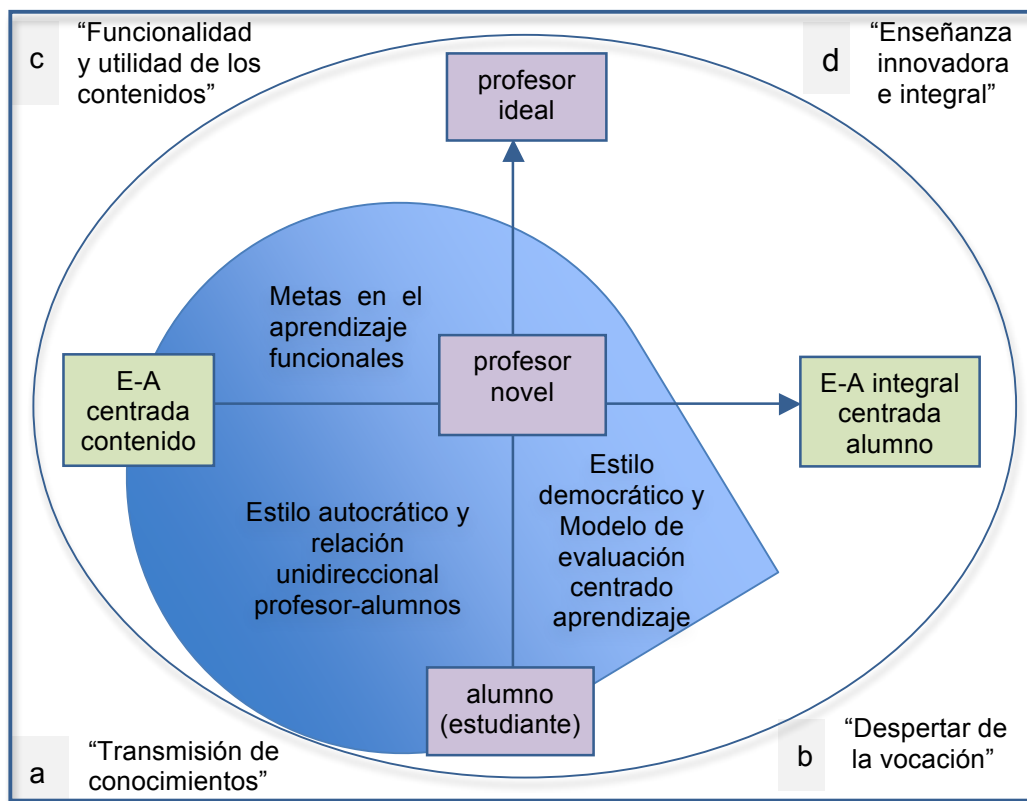


*¿hasta qué limite? -¿en qué creo yo?, -¿cómo les puedo hacer llegar que esto es una manera de trabajar que hay que respetar?*” (GP4M). Llegando a la conclusión de que la disciplina debe consistir en “orden en el trabajo”. Y que los profesores deben “regular la interacción” y desarrollar un “clima de aula positivo”; *“quiero decir, los chicos saben cuando lo hacen mal... decían que los profesores debían reclamarles más a esos que tienen mal comportamiento, entonces a veces no sabes...hay que buscar el equilibrio ...”* (GP3M). La “visión”, desde esta interpretación de la “disciplina en la relación” es que los alumnos son “personas”; *“ahora ves que son seres humanos, que no son monstruos, bueno hay monstruitos, pero...”*(GP3M). Y que los profesores deben transmitir valores de respeto a los alumnos: *“los profesores en el departamento, tenían una relación muy bonita, y eso era bueno porque no hay esa tensión que yo me he encontrado en otros ambientes de trabajo, había respeto, y eso también se debe transmitir a los alumnos...”* (GP3M).

En este sentido, el discurso dominante sobre la “relación profesor-alumnos” se relaciona con el cuadrante “a. transmisión de contenidos” y la enseñanza centrada en el profesor, por la tendencia al control en la “relación” a través de la “disciplina” y la “visión” del alumno como “problema”. Pero, fundamentalmente desde la fase de prácticas, se percibe un discurso emergente que se sitúa en el cuadrante “b. despertar de la vocación”, puesto que se centra en la importancia de la mejora del clima de aula y la “visión” de los alumnos como “personas”.

Si se integran las posiciones discursivas, de los futuros profesores de Secundaria, en los cuatro elementos de la “acción docente” analizados, se observa que parten desde el cuadrante “c. funcionalidad y utilidad de los contenidos”, como en las “metas en el aprendizaje”, o desde el cuadrante “a. transmisión de conocimientos”, como en la “relación profesor-alumnos”, pero en todos los elementos surge una tendencia hacia el cuadrante “b. despertar de la vocación” que es más evidente en el “modelo de evaluación del profesor”.

Gráfico 8.15: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en sus pensamientos de acción docente.



#### 8.4.4. Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria.

El discurso en torno al Máster de formación del profesorado procede de la identificación con el rol "alumno" en los grupos que se han realizado al finalizar los módulos teóricos (GP1 y GP2) y de la identificación con el rol "profesor novel" en los grupos que han finalizado toda la formación, incluido el módulo práctico (GP3 y GP4).

Se han recogido valoraciones sobre varios aspectos:

- \* el modelo formativo
- \* los contenidos y módulos

- \* la metodología
- \* la evaluación
- \* los profesores del Máster
- \* preparación que proporciona el Máster

### Modelo formativo del Máster

Desde la identificación con el rol “alumno”, se observa que consideran positivo el cambio de modelo, desde el CAP (modelo anterior) al Máster (modelo actual): *“porque lo profesionalizan y hacen más profundo el conocimiento pedagógico”* (GP1M). Pero también estiman que el nuevo modelo se encuentra en proceso de desarrollo; *“creo que esta mejorando que va en el camino, no será perfecto pero... El paso de CAP a Máster progresa adecuadamente...”* (GP1H). *“Yo creo que puede ir por buen camino pero que seguro que ese camino todavía no está trazado para que vaya...por ese camino”* (GP1M). Manifiestan dudas sobre si el Máster va a aportar un cambio con respecto a cómo se plantea la enseñanza, ya que se considera posible que sólo se incremente la cantidad de lo que se enseña y no la calidad; *“porque a mi me da miedo que por Máster en profesorado si se añadiera más peso de esto no se cuide el cómo se hace, sino que se añada, como es el esquema universitario que conocemos más, pues más cantidad, pero no cuidar ese cómo ...”* (GP1M).

En cuanto al desarrollo de la “formación teórica” valoran que la formación recibida es “útil” y “proporciona una base”, aunque consideran que no se les ha mostrado herramientas para afrontar las situaciones de intervención en el aula; *“yo creo que el Máster nos ha ayudado...nos ha puesto digamos que los anclajes y nosotros somos los que ahora tenemos que construir la estructura a partir de ahí”* (GP1M). *“Si llegas al aula y tienes a 33 y están desbocados y con razón... no sabemos como reaccionar en esa situación, -¿qué haces? -yo me siento vacía de herramientas para tratar una situación así...”* (GP1M).

Las valoraciones de la “formación práctica” del Máster son muy positivas, incluso desde antes de realizar la “inmersión” en el centro educativo: *“las prácticas del Máster para mi esta siendo lo mejor...”* (GP2M). *“...bueno llevo dos semanas y he tenido mucha suerte,...bueno al principio no me gustaba mucho porque estaba aburrida observando solo, y la verdad es que ahora estoy dando las clases enteras y me gusta mucho...”* (GP2M). En la “comparación entre la fase teórica y la práctica”, la teoría pierde valor con respecto a la práctica, que consideran lo importante del Máster: *“bueno unánimemente, estamos descontentos con el Máster... Aquí hemos venido a que nos enseñen a ser profesores..., entonces comparto que el prácticum está salvando el Máster...”* (GP2H).

Desde la identificación con el rol “profesor novel” la formación teórica recibida les parece “genérica, difusa, y poco aplicable”; *“bueno la parte teórica, aprendimos un poco de didáctica, nadie nos dijo os vais a enfrentar a esto, nadie nos hizo un simulacro, de si os viene un niño con este problema tenéis que aplicar esta solución...se dedicaron a repetirnos otra vez lo mismo ....y nadie nos dijo realmente esto es posible, esto no es posible...todos nos decían hay que ser muy creativo, venga proponer vosotros...”* (GP3M). La formación práctica es lo más valioso: *“lo único que merece la pena, merece mucho la pena, estos tres meses que he estado allí en el Instituto he aprendido diez veces más de lo que he aprendido los otros cuatro en clase”* (GP4H). Y consideran que se debería de incrementar el horario de esta fase formativa, porque resulta “escasa”; *“porque las prácticas, las nuestras, han caído en Marzo y en Abril, y no ves nada, ni el principio, ni el final. Ni el comienzo del curso, para ver que pasa, ni la evaluación...te quedas ahí como en medio...”* (GP3M).

En la “relación entre la fase teórica y la fase práctica del Máster” consideran que existe una “diferenciación y separación” entre ambas partes y que no hay relación entre ellas: *“que la teoría no sirve para práctica, me parece que en ambos casos lo que me he encontrado es una mirada sobre sí misma sobre los*

*dos campos...*” (GP4M), *“creo que deberían ser a la vez, estaría bien, para que mientras te dan un contenido teórico pudieras verlo en las clases...porque sino vas a las clases y nada...”* (GP3M). Esta “separación” da lugar a dificultades para desarrollar las propuestas teóricas en la práctica: *“aquí en el Máster nos están enseñando cosas muy buenas, pero que no están bien enfocadas...”* (GP3M), *“la parte teórica nos la han enfocado siempre como si lo que fuéramos a encontrarnos alumnos deseando aprender matemáticas... y luego llegas allí y no...”* (GP3M).

En este sentido, los futuros profesores realizan propuestas de cambio en el modelo formativo, como la opción de “simultanear teoría y práctica”: *“¿sería distinto si hiciéramos primero las prácticas y luego la teoría?”* (GP4M), *“porque la estructura actual no ayuda a resolver las dudas”* (GP3H), *“es que tendría que ser primero marco teórico, luego la práctica y luego la conclusión”* (GP4M). Aunque el discurso no es unánime en el “modelo simultáneo”, se considera necesaria una “retroalimentación de la fase práctica”, para integrar el conocimiento teórico y poder responder a las situaciones que plantea la práctica docente.

### Contenido y Módulos del Máster

Las valoraciones de los “contenidos del Máster” desde el rol “alumno”, se realiza en función de dos tipos de asignaturas: de “carácter pedagógico” y vinculadas con la “especialidad” de acceso al Máster. Así, consideran que las asignaturas propias de la especialidad, “didácticas”, tienen demasiada “carga lectiva” y no cumplen con su denominación de aportar estrategias para la enseñanza de una materia: *“...y una de ellas es bajar de peso, de carga, las asignaturas propias de nuestra especialidad...”* (GP1H), *“en mi caso.. tenemos tres didácticas...en las tres hemos dado lo mismo... luego , yo he echado muchísimo de menos las armas pedagógicas...”* (GP1M). Y que las “asignaturas pedagógicas” necesitarían más desarrollo: *“cargar más las de*

*educación, cargar más o mejor porque... en Secundaria cuando una asignatura no les gusta a los alumnos terminan odiándola y yo estoy a punto de odiar las unidades didácticas” (GP1H).*

Desde la identificación con el rol “profesor novel” se observan carencias en la formación pedagógica: *“es que me he quedado con sensación de dar muy poca teoría de eh... repito, útil, de pedagogía...” (GP4H)*, y en la formación para la práctica relacionada con el tipo de alumnado, la intervención con los alumnos, el manejo de grupos y del clima de aula; *“yo me he quedado con ganas de decir...por ejemplo aprendizaje y desarrollo de la personalidad, que están todo el rato con adolescentes y tal...pues yo he hecho las prácticas, tengo el título, pero yo no he trabajado con adolescentes todavía y no sé si sirvo o no...no lo se...” (GP4H)*. *“Entonces por qué no me han dado clase de manejo de grupos, si yo estoy segura que este ruido que hay en clase es porque no manejo bien el grupo...” (GP4M).*

### Metodología

Desde la perspectiva del rol “alumno” consideran que la formación metodológica que proporciona el Máster es escasa: *“cómo se enseñe y que es lo que se enseña, porque en mi experiencia se me ha quedado cojo por ambas partes” (GP1M).*

Desde la perspectiva del rol “profesor novel” se observa que las prácticas les han aportado conocimiento sobre algunos “elementos metodológicos”, como la “distribución del espacio” en las aulas de Secundaria, aunque este conocimiento es diverso en función de la experiencia en las prácticas de cada participante: *“-por parejas” “-no yo en cada asignatura de una forma distinta, yo tenía de todo, en círculo, filas, mesas de grupo...”, “- nosotros estábamos en mesas ancladas de tres” (GP4).* Sin embargo, consideran que la formación en los aspectos metodológicos, que les ha proporcionado la fase teórica del

Máster, es insuficiente para la práctica y les “genera dificultades” en la intervención con los alumnos: *“esto que lo he dado en la teoría no lo he podido aplicar, y aquí no he tenido nada teórico para aplicarlo, me lo he tenido que inventar...”* (GP4H). Ya que tienen que experimentar, por su cuenta, improvisando estrategias metodológicas. Es decir que tienen que buscar en sus propios recursos de aprendizaje adquiridos antes del Máster, para aplicar metodologías que pueden funcionar con los alumnos: *“el aprendizaje entre iguales, yo lo hice en la universidad, y al principio pensábamos que era lo típico del profesor se quiere quitar trabajo y tal... pero luego vi que corrigiendo lo que habían hecho los compañeros me ayudaba más y que me servía para la siguiente vez hacerlo mejor...”* (GP4H).

### Evaluación

Este aspecto no surgió en la discusión de forma espontánea, pero a propósito del discurso en el GP4 el equipo investigador solicitó a los participantes que valorasen la formación recibida en “evaluación” (a partir de una pregunta sobre si han trabajado la evaluación en el Máster y de que forma lo han hecho). En las respuestas se encuentra que han experimentado diversidad en las fórmulas de evaluación: *“Yo es que he tenido de todo, desde autoevaluación hasta...no sé...”* (GP4M). Aunque la mayor parte de las estrategias de evaluación están centradas en el “resultado”: *“el sistema se puede decir que siempre ha sido numérico, ... si al final lo que me pones es una nota y ningún comentario, da igual que lo llames procesual...”* (GP4M). *“Nosotros hacemos presentación en clase, oral... y después te daba las notas dos semanas después y ya esta”* (GP4M). Y consideran que no reciben una “retroalimentación” que les permita mejorar: *“a mi las correcciones..., me daba una nota numérica y ya esta, yo no sabía que tenía que mejorar...”* (GP4M).

La valoración global, de estos futuros profesores, sobre la “finalidad de la evaluación” es que “falta correspondencia” entre las actividades planteadas y lo

que se pretende evaluar con ellas: *“primero nos contaban una cosa y luego nos evaluaban de otra, en plan; os cuento teoría y luego hacer un trabajo y lo presentáis...”* (GP4M), *“algunas asignaturas el método de evaluación, tenía que ver como lo que la asignatura tenía que ver con el Máster, ósea, nada ...”* (GP4H). Y esto “condiciona” su futura “acción docente”: *“claro que influye, lo que tu vives como manera en la que a mi me enseñan, es lo que luego sabes reproducir como profesor”* (GP4H).

Esta situación parece haber contribuido a una “falta de motivación” hacia el aprendizaje en los futuros profesores: *“cómo no sabía que tenía que mejorar no pretendo esforzarme más, porque no veo que vaya a servir de nada...”* (GP4M). Y les ha producido inseguridad en el desarrollo de las prácticas: *... mi tutor de aquí de la universidad, me dio un par de documentos, que él se había estado leyendo de evaluación por competencias...pues gracias a eso tuve algunas herramientas para evaluar a los alumnos y saber más o menos como enfocar mis clases y tal...(GP4H).*

### Profesores del Máster

En las valoraciones sobre los “profesores del Máster” se expresan identificándose con el rol “profesor novel”, desde la vinculación con su asignatura: *“si de verdad hubieran venido profesores apasionados con filosofía...me habría vuelto a llevar un poco de esa pasión que claro que en la licenciatura...”* (GP1M) y desde su “experiencia” en las prácticas: *“a mí me gustaba que nos dieran clase profesores de Secundaria...Me gustaban profesores que nos podían decir: -os podéis encontrar esto, y esto... es real de mi experiencia”* (GP3M).

Valoran a los profesores de forma individual considerando que: *“todo tiene que ver con como es la persona ...”* (GP3M). Les resulta interesante la diversidad de profesores en su formación y, especialmente, los profesores que incluyen



elementos motivadores o de cambio en su enseñanza; *“que hay unos profesores que te pueden enseñar mejor que otros... yo creo que cada uno es muy distinto y cada asignatura es muy distinta y muy variada”* (GP1M). *“Hemos tenido profesores muy majos... profesores...que nos han estimulado y nos han entrado más ganas de seguir en esta profesión de las que teníamos antes...”* (GP1M).

Cuestionan que los profesores del Máster no representen un “cambio de modelo” de enseñanza: *“porque en este Máster que se supone que es el cambio de paradigma, ¿no?, que no seamos la copia de profesores antiguos, sino que usemos métodos nuevos y tal..., pero...”* (GP2M). Y consideran que esto se debe a que el profesorado del Máster, en general, “no ha cambiado su metodología”, y continúa utilizando la “clase magistral”: *“hay que desaprender un poco como hemos aprendido en las licenciaturas...en el Máster, yo tengo la sensación de que pretendían enseñarnos una manera de dar clase más interactiva pero al final ellos terminaban dando la misma clase magistral...”* (GP1H). *“Ahora el aprendizaje tiene que ser significativo y...los procesos...y tienes que decir pero bueno, ni vosotros lo habéis cambiado a la hora de enseñármelo, ni yo se como aplicarlo si nunca he conocido esto antes...entonces bueno tiene esa responsabilidad muy grande...”* (GP1H).

En el discurso sobre la “acción docente” de los profesores del Máster, manifiestan la necesidad de “coherencia” en su enseñanza teórica y práctica: *ha habido un par, que decían y hacían pero ...no eran coherentes dentro del modelo de cambio...”* (GP1H). En este aspecto, el equipo investigador, consideró oportuno interrogarles directamente sobre el porcentaje de profesores que eran coherentes. Así, las respuestas (en el GP1), fueron las siguientes: *-en mi caso es el 30%, -igual, 1/3, -un 50% y no en todos los casos, -50%, -yo también..., -es que si dicen y hacen me quedo con 1%, -1%*. Los resultados evidencian que, los futuros profesores de Secundaria, perciben en sus formadores una “falta de compromiso con el cambio”, ya que estos les trasladan a ellos la responsabilidad de desarrollar, “sin herramientas”, el

cambio metodológico: *“si te han trasladado la cuestión de hay que cambiar la enseñanza pero tampoco te estoy demostrando... yo he llegado a ti y ya lo he intentado pero te estoy formando para...a ver si tu puedes... esa sensación es la que yo tengo en algunos momentos, no sé...”* (GP1M). *“Cuando te dicen en clase de alguna asignatura de ... a los adolescentes no les sirve que les leas las transparencias, no sé que no se cuantos... y te están leyendo transparencias y dices...que clase de ejemplo me estás dando...”* (GP2H).

### Preparación que proporciona el Máster

Estos futuros profesores valoran la aportación del Máster a su preparación para ser profesor de Secundaria o Formación profesional, desde dos posturas:

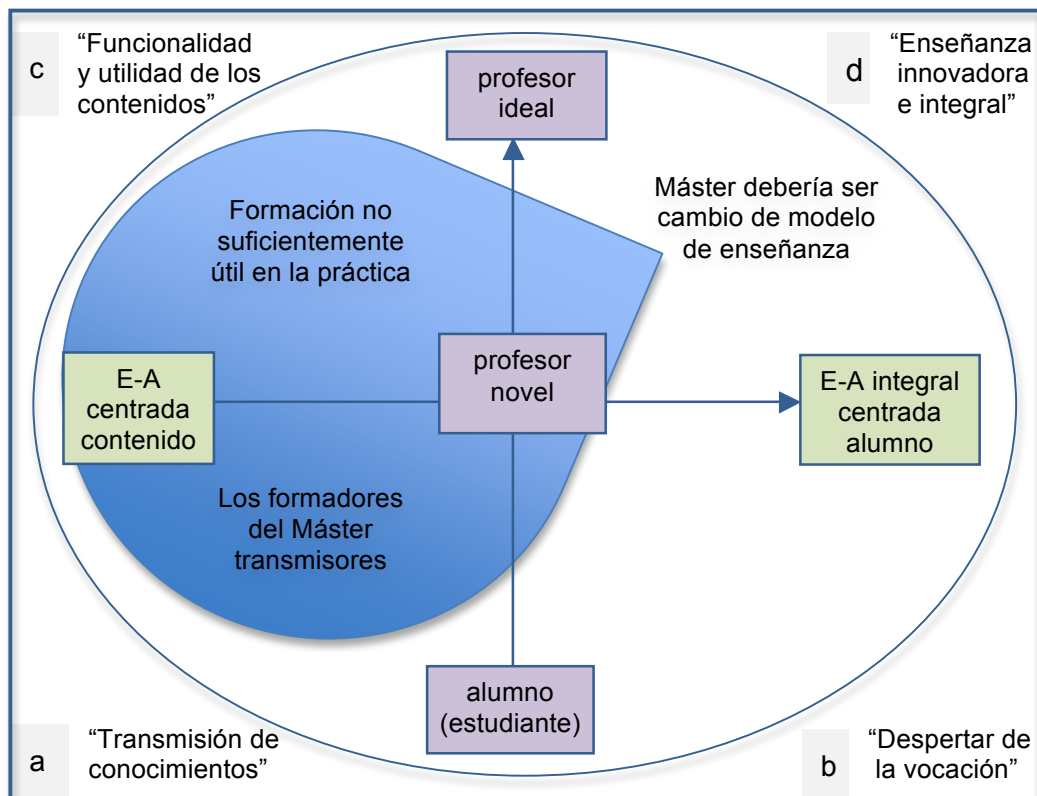
- que “el Máster no prepara suficientemente”, por las carencias que han expresado, relacionadas fundamentalmente con la falta de “herramientas” prácticas: *“yo me quedo con ganas de más herramientas, por así decir, hay mucha “paja” y pocas herramientas... a mi me has dado ley y me has hecho hacer una programación didáctica, ¿tengo herramientas para dar clase? Yo creo que no...”* (GP4H).
- que la formación del Máster les ha puesto en el “camino” de desarrollarse como profesores de Secundaria: *“yo personalmente creo que sí, que me han dado las herramientas en mi especialidad...a partir de ahora, que es el punto de partida vamos a tener que tratar de estar enriqueciéndonos todo el rato...”* (GP4M). En esta postura reconocen la parte de responsabilidad en su propia formación, que les corresponde como futuros profesores; *“yo he intentado coger...porque los profesores nos dan herramientas y nosotros tenemos que tener la motivación para seguimos preparando y coger lo mejor...”* (GP3M).

La postura que parece dominante es “el Máster no prepara suficientemente”, sin embargo, la postura emergente, “el Máster ayuda al desarrollo como

profesor”, provoca la reflexión sobre la responsabilidad del futuro profesor en su propia preparación.

Teniendo en cuenta todas las valoraciones expresadas en torno al Máster de formación del profesorado, las posiciones discursivas se situarían en los cuadrantes: “c. funcionalidad y utilidad de los contenidos”, cuando se considera que la formación no es lo suficientemente útil o funcional para la práctica docente, “a. transmisión de conocimientos”, cuando se considera que el Máster prepara a través de la transmisión de los conocimientos de los formadores, y con una proyección hacia el cuadrante “d. enseñanza innovadora e integral centrada en el alumno”, cuando se considera que el Máster debería apoyar el “cambio de modelo de enseñanza”.

Gráfico 8.16: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en el Master de formación del profesorado de Secundaria



## Conclusiones

Los resultados del estudio cualitativo, a través de grupos de discusión, ponen de manifiesto una configuración social del discurso de tres roles diferenciados (“alumno”, “profesor novel”, “profesor”), en los que se identifican los futuros profesores de los cuatro grupos. A su vez, estos grupos, se han caracterizado por el momento o fase del proceso de formación en el que se encuentran (antes del prácticum o después del prácticum), condicionando el discurso.

Los “posicionamientos discursivos”, producidos a partir de la identificación con uno de los tres roles, se han situado en una estructura de ejes que forman cuatro cuadrantes, para explicar como el discurso de los futuros profesores se sitúa de acuerdo a cuatro perspectivas en la concepción de la enseñanza-aprendizaje. Así, estas cuatro perspectivas, que se corresponden con el modelo de enseñanza: centrado en los contenidos y el profesor, centrado en la funcionalidad de los contenidos, centrado en el alumno, y centrado en el aprendizaje integral y en el alumno, constituyen un “mapa de posicionamientos discursivos”.

De este modo, los futuros profesores de Secundaria en formación se sitúan, en su discurso, en la intersección entre: una perspectiva de la enseñanza “tradicional”, centrada en la “transmisión de conocimientos” y en el profesor, mas propia de los grupos anteriores a la fase de prácticas, y una perspectiva más “integradora”, centrada en el alumno y su aprendizaje, más propia de los grupos posteriores a la fase de prácticas. Además, hemos observado que la progresión del discurso, cuando estos futuros profesores en formación tienen la experiencia de las prácticas, es hacia un modelo de “enseñanza-aprendizaje integral, innovador”, en el que su rol como “profesor” se corresponde con un ideal de profesor “mediador del aprendizaje”. Sin embargo, en el análisis particular de las temáticas discursivas, se percibe que esta progresión en el discurso se “bloquea”, cuando los futuros profesores expresan sus

concepciones de la enseñanza-aprendizaje y sus pensamientos de acción docente.

Por otra parte, observamos un discurso en dos niveles; uno más “superficial” en el que se produce la progresión, en forma de deseos y expectativas sobre su futura “acción docente”. Y otro más “profundo”, en el que aparece la “vivencia de la realidad”, las concepciones implícitas “arraigadas” en su pasado como estudiantes, y del que proceden los “obstáculos” para avanzar a hacia el modelo de enseñanza-aprendizaje “deseado”. Por tanto, es en este nivel profundo del discurso, en el que encontramos los factores de riesgo de malestar en todas las dimensiones personales y en la formación inicial.

Las motivaciones de estos futuros profesores constituyen un factor de riesgo de malestar porque se centran en la materia que les apasiona y que quieren enseñar, pero carecen de una motivación intrínseca, orientada hacia el aprendizaje. Esto supone una barrera para su propia formación y para fomentar este tipo de motivación en los alumnos de Secundaria. Además, su finalidad es alcanzar la propia satisfacción en la enseñanza de su asignatura, y en la relación educativa con los alumnos, pero si estos se encuentran desmotivados, la motivación de los futuros profesores no es suficiente en un contexto de enseñanza desfavorable. Así mismo, la formación inicial contribuye a esta causa de malestar porque no se evalúa ni analiza la motivación inicial de los futuros profesores, ni se fomenta en ellos el desarrollo de una motivación intrínseca como aprendices.

Las concepciones implícitas de estos futuros profesores introducen riesgo de malestar, porque se sitúan en la concepción de la “inteligencia como un sistema activo que procesa la información”, pero no consideran el potencial de inteligencia desarrollable a través de las experiencias de aprendizaje compartido, ni que la inteligencia es múltiple y está distribuida o situada en contextos sociales particulares. Se sitúan en una concepción del desarrollo de la mente primaria, considerando que los alumnos aprenden imitando, y en una

concepción de desarrollo adolescente limitada, a su conducta y características psico-emocionales, que provoca una percepción del adolescente con problemas. Se identifican, en sus concepciones del aprendizaje, con la “Teoría de la adquisición de la información”, y aunque en el discurso superficial, se dirigen a una concepción constructiva, no asumen de forma profunda la construcción compartida de significados, que al mismo tiempo implica una concepción del conocimiento “relativo y global”. Por lo que sus concepciones profundas sobre los procesos de aprendizaje no van a favorecer en los alumnos de Secundaria una verdadera transferencia y una construcción integral del conocimiento. Así mismo, su concepción de la enseñanza es que está centrada en el profesor y los contenidos, aunque tengan en cuenta al alumno, y por tanto no está centrada en el aprendizaje de los alumnos y la función del profesor como facilitador o guía de ese aprendizaje. De forma que estas concepciones, trasladadas a su futura vivencia en la práctica como profesores de Secundaria, pueden contribuir a su malestar, por el desfase que suponen con la demanda de la función docente. Además, la formación inicial, al no profundizar en el análisis y el cambio de estas concepciones implícitas de los futuros profesores, contribuye a incrementar el riesgo de malestar.

Los pensamientos de acción docente y de relación con los alumnos, de estos futuros profesores, constituyen un riesgo de malestar porque: las “metas” que se plantean están centradas en el “rendimiento” y no en el “aprendizaje”. Se identifican con un estilo de enseñanza “democrático” y “flexible” de forma superficial, pero en su discurso profundo aflora un estilo “autoritario” y “dirigista”. Se plantean un modelo de evaluación formativa, que se distancie de la evaluación centrada en los resultados, pero su discurso profundo no evidencia alternativas al modelo basado en las calificaciones y en el examen. Se plantean una relación con los alumnos basada en la “interacción”, que comprende los elementos emocionales como parte del aprendizaje, y consideran necesario crear un “clima positivo”, pero en su discurso profundo están preocupados por el control en la “relación” a través de la “disciplina”. Y

según afirman, la formación inicial no les proporciona herramientas para resolver este conflicto entre lo que quieren hacer y lo que saben hacer.

De modo que, el conflicto entre ambos niveles del discurso, del que son conscientes, estos futuros profesores, cuando se expresan en los grupos de discusión, en especial en el grupo cuatro, provoca las críticas hacia el Master de formación del profesorado de Secundaria. Que consisten en considerar: el modelo formativo poco adecuado, a pesar del avance con respecto al modelo anterior. La formación teórica escasa, repetitiva, y poco adaptada a las necesidades de la práctica. La práctica como la única fase formativa verdaderamente útil para su futuro como profesores, pero al mismo tiempo condicionada a una “fortuna aleatoria” de tener un tutor de prácticas en el centro de Secundaria que aporte nuevos conocimientos prácticos. Los profesores del Máster poco ejemplificantes en el “cambio de modelo de enseñanza”, porque continúan manteniendo el “modelo de enseñanza tradicional”, en su metodología y evaluación. Y en definitiva, la formación del Máster insuficiente para atender a las demandas del contexto de la Educación Secundaria, aunque estos profesores reconocen la necesidad y utilidad de esta formación.

## CAPITULO 9. DISCUSIÓN

En esta investigación hemos explorado los factores de riesgo de malestar en los profesores de Educación Secundaria que se encuentran en formación inicial, a través de una metodología cualitativa y cuantitativa. Para tratar de detectar dónde se encuentran las causas de malestar prematuro en los futuros profesores. De acuerdo con los objetivos de la investigación, se han estudiado sus motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción, así como los efectos que el Máster de formación del profesorado produce en estos futuros profesores en formación.

El análisis, de las motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción, constituye una novedad con respecto a estudios anteriores, que se han centrado sólo en uno de estos tres elementos, o que los han analizado sin establecer relación entre ellos. En esta investigación hemos considerado estos elementos interconectados, porque se corresponden con las tres dimensiones personales que están implicadas en el desarrollo profesional del profesor: la afectivo-emocional, representada por las motivaciones, la cognitiva, representada por las concepciones implícitas, y la de acción, representada por los pensamientos de acción docente. Así mismo, la relación establecida entre estos tres elementos personales y la formación inicial del profesorado de Secundaria (“Máster de formación del profesorado de Secundaria”), también constituye una novedad, puesto que los estudios anteriores la han considerado un factor de riesgo de malestar (Esteve, 1987; Montes, 2010), pero no han establecido una relación con las mencionadas variables.

Por otra parte, el interés de esta investigación es contribuir tanto al conocimiento y análisis de los factores de riesgo personales y de la formación inicial, como a la prevención del malestar del profesor. Ya que la motivación,



las concepciones implícitas, los pensamientos de acción docente y la formación inicial, pueden constituir, al mismo tiempo, un factor de riesgo y un factor de protección ante el malestar (Silvero, 2007).

La metodología mixta, con énfasis en el método cualitativo, que hemos utilizado en esta investigación, resulta muy relevante y necesaria para un análisis con enfoque ecológico, como este, y especialmente innovadora, por los escasos referentes que se han encontrado en la investigación educativa. A pesar de que su desarrollo comenzó en los años setenta (Pereira, 2011) y se ha demostrado que contribuye a dar respuesta a interrogantes que la metodología cuantitativa no satisface (Krause, 1995). En concreto, el método de “Análisis Sociológico del Sistema de Discursos” (ASD) (Conde, 2009), permite analizar la realidad múltiple en los futuros profesores de Secundaria, como han evidenciado investigaciones recientes, que consideran: que a través del lenguaje se pueden analizar las identidades, las relaciones y las acciones de los profesores (Irwin & Hramiak, 2010), y que la forma de representar el mundo y de identificarse, a sí mismos y a los otros, repercute en sus acciones con los alumnos (Hanrahan, 2006). Consideramos que este estudio puede tener un gran impacto en la investigación con profesores, porque el ASD permite dar respuesta a dos necesidades fundamentales: explorar su realidad, a partir del discurso, y proporcionar una conexión directa entre la investigación y la vivencia en la práctica. Además, el desarrollo de esta metodología permitiría a los profesores enriquecerse a través del análisis sociológico de su propio discurso.

En cuanto a la representatividad de los resultados obtenidos en esta investigación, se manifiesta en la correspondencia con otros estudios de distintas universidades españolas, realizados en la misma población de la muestra estudiada, en la Universidad Complutense de Madrid, perteneciente al contexto de los estudiantes de formación inicial del profesorado de Secundaria: Universidad Autónoma de Madrid (Messina & Rodríguez, 2006), Universidad de Alicante (Hernández & Carrasco, 2012), Universidad de Granada (Benarroch, Cepero, & Perales, 2013), Universidad de Córdoba (Pontes, Serrano, & Poyato,

2013), Universidad de Málaga (Fernández, Márquez, & Mena, 2013), Universidad de Sevilla (Yanes & Ries, 2013). Así, además de la representatividad de la muestra, en cuanto a las características de edad y sexo, en el momento de la inclusión en el estudio, encontramos representatividad en los resultados obtenidos referentes a: la elección no preferente de la enseñanza como profesión, las carencias en motivación intrínseca o vocación que presentan los futuros profesores (Pontes et al., 2011 y Fernández, et al., 2013), la falta de coherencia en sus concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje (Messina & Rodríguez, 2006) y la insatisfacción con determinados aspectos de la formación inicial (Benarroch et al., 2013), tales como la formación psicopedagógica que reciben (Hernández & Carrasco, 2012), o la preparación y actuación de los profesores que imparten el Máster (Yanes & Ries, 2013).

De este modo, partiendo de la consistencia de los resultados obtenidos en el presente estudio, realizamos nuevas aportaciones, confirmando, según la hipótesis de partida, la existencia de factores de riesgo de malestar previos a la actividad docente, en los futuros profesores de Educación Secundaria en formación inicial. Y evidenciando que las causas de malestar se encuentran en:

1. Las motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción, de estos futuros profesores.
2. Los elementos del Máster de formación del profesorado de Secundaria, que además contribuyen a mantener, e incluso incrementar, las causas de malestar de estas variables.

## **1. Causas de malestar en las motivaciones, concepciones implícitas y pensamientos de acción de los futuros profesores de Secundaria**

### Motivaciones; dimensión afectivo-emocional

Encontramos que la motivación de los futuros profesores puede ser una causa de malestar porque observamos una incongruencia en la expresión de los aspectos que la caracteriza. Estos resultados, además, se corresponden con los hallazgos de otras investigaciones españolas. La incongruencia observada consiste en que en los futuros profesores conviven motivaciones intrínsecas y extrínsecas (Rivas et al., 2005; Fernández et al., 2013). Porque, en el estudio cuantitativo, inicialmente, los futuros profesores de esta investigación, parecen estar motivados de forma intrínseca para la enseñanza, por su elección de la profesión de forma “preferente” (65%), pero cuando profundizamos en el análisis de su discurso, en el estudio cualitativo, descubrimos que sus motivos para la elección se basan en “valores de utilidad personal y social” y “valores de logro”. Este tipo de valores para la elección de la enseñanza, se vinculan más con elementos externos, propios de una motivación extrínseca, que con razones internas. Así, estos futuros profesores reconocen como razones para la elección de la enseñanza: los supuestos privilegios que aporta la profesión docente, la búsqueda de esta salida profesional por las dificultades de encontrar empleo, factor “carrera fallida” (Watt & Richardson, 2015), o el cambio de profesión para mejorar en las condiciones laborales.

Los futuros profesores que participaron en el proceso de investigación cualitativa, manifestaron una motivación intrínseca, por su interés y valoración positiva de la experiencia vivida en el grupo de discusión. Sin embargo, en su discurso no se evidencia que tengan una motivación intrínseca hacia su propio aprendizaje como estudiantes para profesor, porque su discurso está centrado en exponer la escasa motivación de los adolescentes, o la motivación de los profesores de Secundaria en activo, a los que consideran “desmotivados”.

Además, critican la desmotivación de estos profesores, y al mismo tiempo la justifican, como consecuencia de los “años de experiencia profesional” y los problemas derivados de las “condiciones laborales”. Esta situación constituye en si misma, una posible causa de malestar, porque estos futuros profesores no logran reconocer la necesidad de desarrollar una motivación intrínseca, para afrontar los desafíos de la profesión con los adolescentes. Aunque sí valoran que la experiencia en los grupos de discusión les forma, por la riqueza que les supone intercambiar sus vivencias, en los centros de Secundaria, con otros compañeros de distintas especialidades, no identifican en su formación ni el conocimiento que les aporta, ni la necesidad de desarrollar una motivación intrínseca hacia su propio aprendizaje. Y esto dificulta su compromiso en un proceso de formación permanente y mejora de su práctica. Por tanto, puesto que desconocen que la motivación intrínseca se desarrolla a partir de las atribuciones causales “controlables” (Doménech, et. al., 2006) y del aprendizaje vicario, que se produce desde la observación y la práctica reflexiva de nuevos modelos de enseñanza, no podrán incorporar en su futura acción como docentes el desarrollo de este tipo de motivación en los alumnos. Lo que podrían producir que, en el futuro, no asumieran su propia “cuota de responsabilidad” en la motivación (Servat, 2005) para ser profesor, e incluso que se desmotivaran, antes de lo esperado.

Por otra parte, encontramos otras causas de malestar en el tipo de motivación que tienen estos futuros profesores: ya que la “orientación motivacional centrada en el resultado”, que han asumido en su formación previa, dificulta el desarrollo de una motivación “autodeterminada” (Ryan & Deci, 2000). La identificación que hacen de la “vocación” con la “pasión por la asignatura”, les aproxima a desarrollarse como investigadores en su materia, pero no como docentes. Y puesto que consideran que la “creatividad” en el profesor está asociada a la asignatura que enseña, no valoran que la enseñanza sea una profesión creativa, y por tanto vocacional.

Así, si la formación teórica y práctica no les proporciona la oportunidad de sentirse aprendices y miembros de una comunidad de aprendizaje, no podrán desarrollar una “orientación motivacional centrada en la tarea”, ni proyectarla en sus futuros alumnos. Y si en la formación no pueden vivenciar que la enseñanza es una profesión creativa, en la que el profesor se construye y crece encontrando soluciones a los problemas, su “pasión por la asignatura” no podrá transformarse en “pasión por la enseñanza” (Day, 2012), que funcionaría como factor de protección ante el malestar; en momentos de frustración, como la producida por la falta de interés de los alumnos hacia su asignatura.

En los aspectos personales, que contribuyen a la vocación por la enseñanza, también encontramos posibles causas de malestar, ya que estos futuros profesores no parecen analizar en su proceso de formación: su autoconcepto, su inteligencia emocional, su equilibrio personal, y los efectos de su propia historia de apego (relacional). De modo que, sino analizan estos aspectos, ni antes de su formación inicial ni cuando se están formando para ser profesores, sus posibilidades de desarrollar una motivación autodeterminada se reducen considerablemente. Porque ante las dificultades, propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy posible que surjan la ansiedad y la creencia de baja autoeficacia, que contribuyen al desequilibrio emocional, a desarrollar un autoconcepto negativo, y a que los efectos de la propia historia de apego interfieran en la relación con los alumnos. En este sentido, es necesario que los programas formativos incorporen una formación emocional de los futuros profesores, y les ayuden a reflexionar sobre sus características personales y la influencia que tienen sus atribuciones en la motivación y en su futura acción docente. Así como, a cuestionar sus carencias motivacionales y el tipo de motivación que deben potenciar para su desarrollo en la profesión.

A estas causas de malestar encontradas en la motivación de los futuros profesores, se unen las motivaciones observadas en los profesores del Máster, que podrían contribuir al malestar prematuro; puesto que, a partir de la “observación no estructurada” realizada en las aulas del Máster, observamos

que los profesores manifestaron escaso interés por la presente investigación. Sólo una, de los once profesores contactados, mostró implicación en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes, animándoles a cumplimentar el cuestionario y a participar en la investigación cualitativa. Así, los profesores del Máster consideraron que facilitar esta investigación era un deber pero no aprovecharon la oportunidad situada, de ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la motivación intrínseca y hacia el aprendizaje. Ni percibimos que tuvieran un compromiso con la tarea de formar desde una perspectiva global y sistémica, entendiendo que el aprendizaje no sólo se produce dentro del aula, sino a partir de multitud de elementos del contexto formativo, como esta investigación.

Del mismo modo, los profesores de Secundaria que funcionan como tutores de prácticas en el Máster, tampoco constituyen, en todos los casos, una fuente de motivación para los futuros profesores. Ya que, como se recoge en su discurso, muchos de los profesores de Secundaria tienen pasión por su asignatura, pero no por ayudar a los alumnos a desarrollar una motivación intrínseca hacia el aprendizaje, ni a aprender a ser personas y resolver problemas. Además, cuando encuentran obstáculos, como las dificultades de los alumnos para comprender su asignatura, pierden la pasión por enseñarla y se desmotivan.

Por todo esto, la formación que proporciona el Máster contribuye a las causas de malestar relacionadas con la motivación. Ya que, lejos de contribuir a una motivación intrínseca centrada en la tarea, de los futuros profesores en formación, contribuye a generar una “crisis identidad docente” (Bolívar, 2007). Porque los futuros profesores no vivencian una comunidad de aprendizaje, en la que afrontar, de forma colectiva e individual, la solución a problemas de la práctica, que les supondría una implicación por la enseñanza, propia de la motivación autodeterminada. Y porque perciben a los profesores de Secundaria en activo como profesionales solitarios, centrados en su pasión por la asignatura, que tampoco crean una comunidad de aprendizaje, ni ayudan a los adolescentes a desarrollar una motivación intrínseca. Así, el conflicto de

identidad, que aflora desde la formación inicial, puede generar en los futuros profesores, aislamiento, inseguridad, desconfianza y desmotivación.

### Concepciones implícitas; dimensión cognitiva

En las concepciones implícitas de estos futuros profesores encontramos que la principal causa de malestar es la falta de coherencia con sus concepciones explícitas. La incoherencia se percibe en los dos niveles de su discurso: puesto que, desde un nivel superficial cuestionan el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el “aprendizaje memorístico”, centrado en los contenidos y en la transmisión de conocimientos, mientras que desde un nivel profundo, sus concepciones, en especial las de la inteligencia, la mente y el desarrollo adolescente, están estereotipadas y siguen formando parte de este modelo explicativo, superado por la investigación. La incoherencia en sus concepciones constituye una causa de malestar, porque las diferencias entre lo que dicen y lo que piensan estos futuros profesores, generan un conflicto que dificulta sus posibilidades de proyectar una acción docente equilibrada.

Analizando el nivel profundo de su discurso, encontramos que estos futuros profesores manifiestan concepciones “estereotipadas” (Cabezas & Carpintero, 2007) sobre la inteligencia, la mente y el desarrollo en los adolescentes, porque no se corresponden con las características reales de esta etapa. Estas ideas estereotipadas, están arraigadas en sus concepciones implícitas y proceden de cómo interpretan su propia mente y su inteligencia: la mente es como un “ordenador”, teoría del “procesamiento de la información”, y la inteligencia está graduada, perspectiva “diferencial-psicométrica”. Resultan coincidentes con las encontradas en el profesorado de Secundaria de investigaciones anteriores (Coll et al., 2001), y parece que no se han modificado desde que estos futuros profesores eran estudiantes de Secundaria. En concreto, su concepción de que el pensamiento abstracto no está desarrollado en la adolescencia, propia de la perspectiva “biológica” de la inteligencia, no incorpora “la capacidad adaptativa del organismo” (Maturana & Varela, 2003), y tiene como consecuencia una

identificación de los alumnos de Secundaria como aprendices “imitativos” (Bruner, 1997); “no saben hacer”. Esta concepción, “externalista”, sólo considera lo que los profesores pueden hacer desde el exterior para que los alumnos aprendan, pero no, lo que el aprendiz puede hacer, internamente, para aprender. Y da lugar a generalizaciones sobre los adolescentes (“algunos no son capaces”), expectativas no ajustadas a la realidad (esperar que todos los alumnos almacenen la información de la misma forma), y acciones en el aula como las estrategias de clasificación de los alumnos en función de un estándar intelectual, que podrían dificultar su aprendizaje (Fives & Gill, 2015).

Además, sus concepciones sobre la mente no incluyen algunos conocimientos relevantes, que justifican que la adolescencia es el momento propicio para incidir educativamente en su desarrollo, tales como: la capacidad para comprender cómo son las cosas de forma impersonal y pensar en problemas generales (“tercer modo de la mente”) (Donaldson, 1996), que se reconoce en los niños a partir de los tres años de vida, o que “es en la infancia y adolescencia cuando se crea gran parte del control sobre el inconsciente” (Damasio, 2011). Por lo que estos futuros profesores parten de un desconocimiento sobre los adolescentes que dificultará su acción y limitará las posibilidades de desarrollo intelectual de sus futuros alumnos.

En cierto modo, estos futuros profesores son conscientes de su desconocimiento sobre el desarrollo intelectual de los adolescentes, porque reconocen que los alumnos tienen sus propios pensamientos, diferentes a los del profesor. Esta creencia les aproximaría a la concepción de los alumnos como “pensadores”, que se basa en el reconocimiento de las mentes de otros (Bruner, 1997). Pero para incorporar esa creencia necesitan que sus formadores del Máster se la refuercen, y que la formación les proporcione la experiencia de convertirse en “conocedores” (Bruner, 1997), lo que se traduciría en aprender a gestionar su conocimiento objetivo y a interpretarlo.



Observamos que también las concepciones sobre el desarrollo evolutivo de los adolescentes, que estos futuros profesores han observado (en la fase de prácticas), están estereotipadas porque se centran en el comportamiento y la conducta de los alumnos de Secundaria. Así, estas concepciones se basan en etiquetas que suelen atribuir los profesores de Secundaria en activo, como: “alumno-problema”, “listo”, “tonto”, “bueno”, “malo”, etc. Dichas concepciones parecen estar relacionadas con la propia vivencia de los futuros profesores como adolescentes en el pasado, y con los miedos que experimentaron o les transmitieron sus adultos de referencia (padres y maestros). Y puesto que la atribución de cualidades, etiquetas, así como la proyección de los miedos, puede provocar en los alumnos un “comportamiento esperado” (Echevarría & López-Zafra, 2011) y una autovaloración negativa, estos futuros profesores están incorporando, inconscientemente, a sus concepciones y a su lenguaje, una forma de identificar a los alumnos que produce una limitación para su futura relación con ellos.

Además, las carencias de conocimientos, que estos futuros profesores tienen, sobre otras características de la etapa adolescente, como: la alta capacidad de procesamiento de la información, la construcción de la identidad, el desarrollo de las habilidades emocionales, los cambios afectivos... (Coll, 2010), podrían dificultarles la comprensión del proceso de desarrollo en el que se encuentran sus futuros alumnos. El desconocimiento sobre la realidad de los adolescentes constituye un riesgo de reproducir problemas en los alumnos de Secundaria: desmotivación, sentimientos de incapacidad (en los que no alcanzan la expectativa), asunción de los “estereotipos” sobre sí mismos y sus compañeros, que se han vinculado con la frustración y el malestar del profesor. Ya que los profesores, aunque lo hagan de forma inconsciente, suelen responsabilizar a los alumnos de no alcanzar la expectativa cuando no logran los aprendizajes esperados, y a menudo los alumnos, al sentirse “culpabilizados”, proyectan su frustración a través de sus comportamientos en el aula. Por lo que, estas concepciones implícitas, estereotipadas, deberían ser

revisadas adecuadamente para evitar las consecuencias, descritas, en la acción docente de los futuros profesores.

Por otra parte, observamos que el nivel superficial del discurso de estos futuros profesores está enriquecido con conceptos próximos a un modelo de enseñanza constructiva o centrada en el aprendizaje del alumno. Tales como el concepto de “transferencia” (Mayer, 2004), el desarrollo del pensamiento propio en el alumno, y la expresión sobre la necesidad de participación del aprendiz en el aprendizaje. Creencias que se identifican con la “teoría constructiva” (Pozo et al., 2006), basada en la “construcción de significados” (Coll, 2010). Sin embargo, en el nivel profundo de las concepciones implícitas, estos futuros profesores consideran el aprendizaje un proceso de “almacenamiento de la información en la memoria” (Mayer, 2004), propio de la “Teoría de la adquisición de la información”. Y se expresan sobre su propio aprendizaje centrándose en el uso de procesos mentales como la repetición, la acción, la práctica de lo que se aprende y la necesidad de relación entre conceptos para aprender. De este modo, en sus concepciones de aprendizaje, estos futuros profesores son “interconstructivos”, coincidiendo con estudios anteriores (Pozo et al., 2006; Martín et al., 2008), ya que, explícitamente se definen con rasgos del constructivismo pero implícitamente se identifican con la “teoría interpretativa”. Así, la década que distancia esta investigación de dichos estudios, y el hecho de que el Máster represente para estos futuros profesores, tal y como se les ha planteado, el nuevo paradigma de la enseñanza-aprendizaje, no parecen suficientes para ayudarles a integrar el nuevo modelo “socioconstructivo”. Puesto que en su discurso, no aparece la concepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea recíproco (Rogoff, 1993). Es decir, que tanto los profesores como los estudiantes participan en un proceso de aprendizaje mutuo, en el que la materia les ayuda a pensar juntos, a formular hipótesis y preguntas, con el fin de lograr la construcción colectiva del conocimiento.

En este sentido, parece que la incoherencia en las concepciones de estos futuros profesores procede de una carencia en sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre lo que significa aprender en el momento actual:

Aunque si reconocen la necesidad de que todos los estudiantes sean ayudados a aprender (inclusividad) y de que lo que aprendan sea funcional y aplicable en su vida cotidiana, en su discurso profundo no parece que piensen en tareas concretas que posibiliten esa inclusión del aprendiz.

Consideran el conocimiento adquirido a través de “conexiones estímulo-respuesta” (perspectiva “conductual–empirista”, Pintor & Vizcarro, 2005), de forma lineal, sin elaboración del aprendiz, y no como una construcción de “reglas generales de clasificación que dan sentido al conocimiento” (Mayer, 2004).

Reconocen la influencia en el aprendizaje de algunos procesos internos de adquisición del conocimiento, como la “concentración” y la “atención”, pero consideran que la enseñanza debe proporcionar estrategias y técnicas (técnicas de estudio), como mecanismo para adquirir los conocimientos transmitidos. De modo que, la intervención del profesor se centra en la utilización de técnicas de aprendizaje estandarizadas y homogéneas para todos los alumnos, y no en ayudarles a la búsqueda de estrategias para la autoregulación cognitiva.

Identifican el conocimiento como “relativo” (Pozo et al., 2006) y “global”, interrelacionado entre las distintas áreas de conocimiento, que se “integra” mediante aspectos transversales, pero valoran que la dedicación del profesor se centre exclusivamente en un conocimiento “absoluto o cierto” (Pozo et al., 2006), que se enseña aislado de otras materias.

En su discurso explícito, reflexionan sobre el contexto de enseñanza y los posibles obstáculos o dificultades que pueden encontrarse en él, pero no incorporan en sus concepciones aspectos fundamentales vinculados con el contexto de aprendizaje: como la “significatividad” de los contenidos, la apropiación de significados, la transformación y reelaboración de la información mediante la “interacción”, y la enseñanza “centrada en el proceso” (Doménech, et. al., 2006).

Crean en la educación centrada en el alumno, introduciéndole como centro de interés, en una enseñanza en la que se le considera protagonista del aprendizaje, con pensamiento crítico y de aplicación, pero no parece que se propongan ayudar a los alumnos a “aprender a aprender” (Novak, 1991), para que asuman “su propia elaboración de significados” y piensen sobre cómo aprenden. Y parece que esto se debe a que no desarrollan, en su proceso de formación, un pensamiento “constructivo y situado” del conocimiento, que implicaría el uso de estrategias de metacognición en su propio aprendizaje para ser profesor, y que les ayudaría a diseñar una enseñanza que facilita el pensamiento metacognitivo en los alumnos.

Esta incongruencia en las concepciones de los futuros profesores (Roychoudhury & Rice, 2013) debería ser resuelta desde la formación inicial: proporcionándoles experiencias de aprendizaje que les haga tomar conciencia de lo que supone para ellos trabajar en su “Zona de Desarrollo Intermental” (Mercer, 2001). Así, desde esa toma de conciencia, podrían detectar incoherencias entre su forma de aprender y sus concepciones, e iniciar el proceso de transformación de las mismas. Como consecuencia podrían plantearse la elaboración de un diseño (instruccional) inclusivo y flexible centrado en el alumno; potenciando su aprendizaje autorregulado, su responsabilidad, autonomía e independencia, que se centraría en prestarle ayuda desde la base del aprendizaje cooperativo, el diálogo y las interacciones.

Así mismo, los profesores de Secundaria en activo, que sirven de modelo en la fase de prácticas de la formación inicial, deberían tener la oportunidad, en su formación permanente, de reflexionar sobre sus concepciones y acción docente, para adaptar su enseñanza a las necesidades del contexto de Secundaria, y poder guiar a estos futuros profesores desde la práctica, en la transformación de sus concepciones.

### Pensamientos de acción, dimensión de acción

En los pensamientos de acción de estos futuros profesores encontramos también incoherencias; ya que, las metas, el estilo de enseñanza y las fórmulas de relación profesor-alumnos que dicen que van a desarrollar, contrastan con lo que piensan. Así, la causa de malestar procederá de la falta de correspondencia entre lo que proyectan desarrollar y la acción que llevarán a cabo en la práctica (Bosch, 2002). Porque encontrarán que la realidad del contexto de Secundaria les exige acciones coherentes y adaptadas que deben proceder de una acción docente meditada y ajustada con anterioridad.

Observamos que, la incoherencia en las “metas” que estos futuros profesores planean para su acción docente, se encuentra en que proyectan dirigirse al “aprendizaje” del alumno y el desarrollo de la tarea. Sin embargo, en su discurso implícito percibimos que se dirigen a los “resultados”. En correspondencia con investigaciones anteriores (Pozo et al., 2006; Hernández & Maquilón, 2010), estos futuros profesores parecen proponerse una “meta centrada en el aprendizaje”, que consiste en ayudar a los alumnos a plantearse sus propias metas para aprender, pero en la práctica, están más centrados en el “rendimiento”, que en ayudar a los alumnos a ser personas con un desarrollo equilibrado. Además, según su discurso, las metas de aprendizaje las establece el profesor, de acuerdo a sus intereses, y los alumnos reproducen las metas que los profesores proyectan sobre ellos.

En el “estilo de enseñanza”, estos futuros profesores proyectan un estilo “indirecto”, “democrático” e incluso “mediador”. Porque se plantean estrategias para fomentar la motivación y el aprendizaje del alumno, además de criticar el “estilo directo”, “tradicional” o “autocrático”, basado en la “clase magistral”, que han conocido como estudiantes y juzgan como no motivante para los alumnos. Sin embargo, en un nivel profundo de su discurso, consideran este estilo, “autocrático”, necesario para organizar el aprendizaje con los adolescentes, por miedo a perder la autoridad. En este sentido, parece existir el riesgo de reproducir los estilos de enseñanza que han observado y experimentado como estudiantes; ya que, según su discurso, sus conocimientos sobre lo que es aprender y enseñar forman parte del modelo tradicional, excepto en alguno de ellos que ha conocido como estudiante una enseñanza más innovadora. Y ninguno ha experimentado una enseñanza socioconstructiva, ni en su formación universitaria anterior, ni en el propio Máster de formación del profesorado. Por tanto, puesto que no han vivenciado una enseñanza basada en principios de aprendizaje autorregulado y situado, no podrán imaginar formas de aprender y de ayudar a aprender a los alumnos, que ellos mismos no han acomodado ni siquiera a nivel conceptual; especialmente, si en su formación inicial no se les ha proporcionado estrategias para desarrollar ese estilo de aprendizaje, que se traduciría más tarde, en un estilo de pensamiento en la práctica como profesor.

Por otra parte, el modelo de evaluación que se plantean estos futuros profesores, en su discurso superficial, cuestiona la “evaluación centrada en el resultado” y las “calificaciones”, y considera que la evaluación debería centrarse en proporcionar a los alumnos información, durante el proceso, para aprender. Es decir, que se corresponde con un modelo de evaluación “centrado en el aprendizaje”. Sin embargo, después de la experiencia en la realidad educativa de Secundaria, manifiestan que este modelo, que se les ha transmitido en su formación inicial de forma teórica, resulta difícil de aplicar en la práctica. Por lo que se percibe la influencia de la cultura docente, “centrada en el resultado” y la calificación del profesor, que disuade a los futuros profesores, del cambio a un modelo evaluativo “de proceso”.

Estos futuros profesores son conscientes de la incoherencia entre el pensamiento y la acción evaluativa, porque la han percibido en los profesores en activo. Incluso, reconocen los efectos que produce en los alumnos de Secundaria, que tienen asumido el modelo de evaluación centrado en el “resultado” y rechazan otro modelo. Sin embargo, desconocen que para lograr coherencia deberían evaluar su propio proceso como aprendices, en la formación que reciben; porque el modelo de “evaluación formativa”, centrado en el proceso, supone un mecanismo de cambio y mejora (Monereo et al., 2009; Palacios & López-Pastor, 2013), tanto para el aprendizaje de los alumnos, como para la enseñanza y el propio aprendizaje del profesor. En este sentido, necesitan comprender que los estudiantes aprenden en función del modelo de evaluación que interpretan de sus profesores. Y que muchos de los profesores no son conscientes de cómo su evaluación, que consiste en valorar las acciones y los productos de los estudiantes, modela la forma que tienen de aprender. O de que, incluso los buenos resultados de sus estudiantes camuflan una realidad de aprendizaje superficial, con escasa transferencia del conocimiento para aprender otros conocimientos o resolver problemas.

Aunque, en su discurso, exponen lo importante que es aprender de los errores, no parece que estos futuros profesores reconozcan, de forma profunda, la evaluación como eje central en el proceso de aprendizaje, entendido como un proceso de alcanzar el desarrollo potencial, descrito por Vygotsky (1982). Además, al no reconocer que la inteligencia está distribuida, y que todos evaluamos y somos evaluados cuando nos enfrentamos de forma conjunta a un reto, no parecen incorporar que al aprender es mejor hacerse preguntas que encontrar respuestas correctas. Ni que el profesor aprendiz junto a sus estudiantes, comete errores y avanza en su Zona de Desarrollo Próximo, al igual que ellos. Por esta razón, la formación debería centrarse en que los futuros profesores reconocieran la importancia de la evaluación en la enseñanza Secundaria y analizaran el tipo de evaluación que van a desarrollar. Así como, en la necesidad de que el profesor se esfuerce en conseguir que sus estudiantes quieran y sepan: autoevaluarse y coevaluarse con sus

compañeros, para regular su actuación, o pedir ayuda en su proceso de aprendizaje.

En la forma de entender la “relación profesor-alumnos”, estos futuros profesores tienen un conflicto entre la necesidad de “control” de la relación y el deseo de crear un “clima positivo” que facilite la interacción y el aprendizaje. Este conflicto, que procede de las dificultades de identificación con su rol, porque su identidad docente no está desarrollada, pone de manifiesto la inseguridad y la carencia de habilidades con las que se enfrentan a su futura acción docente, lo que les genera malestar. Además, la “visión” que tienen de los alumnos, influida por el contexto en el que han participado en los centros de Educación Secundaria, añade condicionantes al conflicto sobre cómo debe ser la relación profesor-alumnos, e incrementa su dificultad para identificarse como “profesor integrador e innovador” que “guía” el aprendizaje. Así, en este aspecto de los pensamientos de acción docente, es en el que más se localizan las causas de malestar prematuro en los profesores, porque ya lo padecen desde el período de formación inicial.

La necesidad de “control” del profesor está relacionada con una confusión entre la autoridad y el autoritarismo. Estos futuros profesores consideran que para mantener su “autoridad” y evitar conflictos, deben establecer una distancia con el alumno e imponerse en el aula, lo que les aproxima a un estilo de enseñanza “autoritario”. Sin embargo, también consideran que su rol en el aula debería ser un “tutor” que promoviera y acompañara durante el aprendizaje, atendiendo al alumno de forma individual. Así, en su discurso se observa que es la “visión” que tienen de los alumnos, lo que les condiciona a situarse más en el mantenimiento de la autoridad, o más en la interacción para guiar el aprendizaje.

La visión dominante con la que se han identificado estos futuros profesores es la de alumno “problema” o alumno “con problemas”. Esto les posiciona en dos posturas: la “paternalista”, que entiende que la función del profesor es tomar



todas las decisiones para resolver el problema, o la postura “evasiva”, que sitúa la responsabilidad del problema en el alumno y sus circunstancias. Si optan por la postura “resolutiva”, tienen que afrontar el conflicto que produce la “dualidad de roles” (Esteve, 2001): educador y enseñante. Porque la intervención en los problemas requiere de un tiempo y un espacio, que el profesor debe crear, formando parte de la enseñanza de su materia, y esto da lugar a la vivencia de “separación” entre atender a los alumnos y enseñarles. Si optan por ser “evasivos” con el problema, el conflicto puede surgir con los alumnos, que esperan y demandan que los profesores les ayuden, y a menudo, no lo expresan de forma adecuada.

Junto a esta visión de alumno “problema”, estos futuros profesores identifican la visión de alumno “enemigo” en algunos profesores en activo, que han observado en las prácticas. Y han experimentado, como observadores, los efectos que esta visión suele producir en el aula: el profesor se centra en sí mismo, con una autoimagen de “sabio”, ejerce el poder en la relación a través de la transmisión de un conocimiento “absoluto”, y mediante la evaluación y las notas. Los alumnos, situados en el rol de “enemigos”, cumplen con la expectativa y, rechazando el autoritarismo que perciben en la relación, se rebelan. Lo que crea un clima de aula negativo para el aprendizaje. Aunque estos futuros profesores no parecen haber interiorizado esta visión, la observación en otros profesores de Secundaria podría condicionarles en su futuro, porque esta visión está relacionada con el rol de “autoridad del conocimiento”, en el que se sitúa el profesor cuando considera que su materia es el centro de la relación con los alumnos.

Además, parece que estos futuros profesores no tienen en cuenta que deben invertir tiempo en crear clima de aula y mantenerlo a lo largo del curso. Puesto que expresan la necesidad de técnicas- que el Máster no les ha proporcionado- para dirigir y gestionar el grupo, afrontando las dificultades que surgen. Pero, en su discurso, no percibimos que sean conscientes de que la creación de un clima de aula positivo es prioritario para el aprendizaje. Ya que se centran en

los problemas de las diferentes materias a impartir (matemáticas, historia, lengua, etc.) y no, en abordar previamente la observación y análisis de las personas que se encuentran en el aula, con una trayectoria personal y un momento presente, que puede estar alejado de la necesidad de aprender esas materias. Observamos que estos futuros profesores no reparan en el hecho de que los alumnos deben sentirse incluidos y respetados por el profesor y sus compañeros. Porque para abrir su mente e interactuar, implicándose desde sus sentimientos, deben sentir confianza. Y la confianza tiene que ser construida en el aula, desde el profesor y entre todos los alumnos, para evitar que los miedos, inseguridades y prejuicios, les “excluyan” y disminuyan sus posibilidades de desarrollo personal.

Sin embargo, a pesar de esta falta de reconocimiento de las características de la relación profesor- alumnos y de la creación de un clima de aula, percibimos un discurso emergente, en el que estos futuros profesores manifiestan el deseo de crear un “clima de aula positivo” y la visión del alumno “persona”. Ya que alguno de ellos, expresa la necesidad de implicarse en la interacción con los alumnos y dotarles de autonomía en el aprendizaje, considerando al adolescente como un ser humano en desarrollo, que se encuentra en proceso de cambio, y cuyos comportamientos pueden explicarse. Así, si la formación inicial reforzase esta visión alumno “persona” en los futuros profesores, les permitiría utilizar sus propias vivencias, en etapas y situaciones similares, como herramienta para aproximarse a los alumnos, fomentando la cercanía en la relación, sin miedo a perder la autoridad. Esto contribuiría a entender su función como “guía”, que atiende el proceso (el alumno puede ser), y no el resultado (el alumno es), proporcionándoles una posición menos expuesta al conflicto, porque reconocerían y potenciarían la autonomía del alumno. Además, si la formación se desarrollara desde la perspectiva de la “comunidad de aprendices”, los futuros profesores podrían trabajar la integración de los aspectos individuales y colectivos en el aula, logrando el equilibrio en la interacción, que les ayudaría a construir su propia enseñanza, asumiendo que sus futuros alumnos y él forman una “comunidad de aprendizaje”. De este

modo, dado que la formación, ni contribuye a la coherencia en los pensamientos de acción docente, ni a resolver el conflicto que les plantea a estos futuros profesores su futura relación con los alumnos, constituye (en esta dimensión de acción) otra causa de malestar.

## **2. Causas de malestar en los elementos del Máster de formación del profesorado y en su contribución a la motivación, concepciones implícitas y acción docente de los futuros profesores**

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, la formación inicial -Máster del profesorado de Secundaria- contribuye a las causas de malestar del profesorado en los elementos clave de las tres dimensiones personales del profesor: motivación, concepciones implícitas y acción docente. Además, en general, hemos constatado en el presente trabajo que los futuros profesores se encuentran descontentos con el Máster, porque consideran que no les prepara suficientemente para afrontar la enseñanza en educación Secundaria, aunque reconocen la mejora que supone con respecto al modelo de formación anterior (CAP), en correspondencia con el estudio de Manso & Martín (2014).

La insatisfacción con el Máster procede de la escasa formación psicopedagógica y de contenidos aplicables a la práctica docente que proporciona (Hernández & Carrasco, 2012; Yanes & Ries, 2013). Los futuros profesores encuentran que el desequilibrio entre la formación teórica y práctica, da lugar a una escasa preparación para plantear su acción docente y que la deficitaria formación metodológica y de evaluación que reciben, no les ayuda a afrontar la enseñanza con los adolescentes. Sin embargo, hemos observado, en su discurso implícito, que no tienen una motivación intrínseca ni expectativas de un verdadero cambio de modelo de enseñanza. Por lo que, parece confirmarse, en esta investigación, la hipótesis de Roychoudhury & Rice (2013) sobre la “resiliencia” de las concepciones implícitas en los futuros

profesores, que tenderán a consolidar sus ideas previas sobre la enseñanza-aprendizaje, con escasas posibilidades de cambio. También se corroboran los resultados de estos investigadores sobre la incongruencia de los futuros profesores, que creen en la educación centrada en el alumno, pero después de su práctica, muestran estar centrados en sí mismos como profesor. Además, aunque estos futuros profesores consideran que el Máster contribuye a la profesionalización de la enseñanza Secundaria, continúan identificándose como “expertos” de su materia (Manso & Martín, 2014). Lo que evidencia que la formación no ha contribuido al desarrollo de una identidad docente integral, y esto les produce inseguridad en su función como profesor.

El sentimiento de falta de confianza, que estos futuros profesores manifiestan implícitamente, parece estar relacionado con las valoraciones que hacen de los profesores del Máster, a los que consideran poco coherentes y escasamente comprometidos con el cambio de paradigma en la enseñanza. Ya que, los futuros profesores en formación, asisten a una propuesta de enseñanza innovadora, que les crea una expectativa para su futuro como enseñantes, pero se encuentran con la consigna de desarrollarla solos, sin apoyo de sus profesores del Máster, sin la comunidad educativa de Secundaria y sin conocer herramientas o estrategias que les ayuden. La formación inicial, en correspondencia con los estudios analizados (Hernández & Carrasco, 2012; Roychoudhury & Rice, 2013; Yanes & Ries, 2013), constituye un factor de riesgo de malestar del profesor, porque sitúa a los futuros profesores en una posición de indefensión, y no les provee de los apoyos que necesitan para afrontar el comienzo de su profesión docente.

Así, aunque la estructura formativa del Máster ha variado en relación a la línea pedagógica y los contenidos, con respecto al modelo anterior (CAP), sigue manteniendo algunas deficiencias como: la falta de equilibrio entre teoría y práctica, la ausencia de una verdadera metodología constructiva del conocimiento y la falta de coherencia en la evaluación, que deberían ser parte también fundamental del proceso de aprendizaje de los futuros profesores. De

forma que, la base formativa del Máster perpetua el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, centrado en la transmisión de conocimientos y en el profesor como transmisor, que además, continua siendo el modelo de enseñanza-aprendizaje mayoritario en la formación del profesorado y en la enseñanza Secundaria; aunque ha sido sobradamente cuestionado desde la investigación educativa, tanto en España y los países europeos, como en América. Esto supone, que se está contribuyendo a que sea menos probable que realmente se lleve a cabo el cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje en el aula.

No obstante, estos futuros profesores realizan “propuestas de mejora” de la formación inicial, que también se corresponden con investigaciones precedentes (Hernández & Carrasco, 2012; Yanes & Ries, 2013) como: la simultaneidad de la teoría y la práctica en la formación, la coordinación del equipo docente del Máster, el mayor desarrollo de la formación didáctica, metodológica y práctica, la provisión de herramientas para la evaluación formativa, y la formación en estrategias, habilidades y destrezas específicas para la intervención con los alumnos de Secundaria. Estas propuestas apuntan a la introducción de un nuevo modelo de formación, en el que los profesores del Máster tendrían un papel determinante, siendo prioritario que protagonicen ese cambio de modelo de enseñanza.

Este modelo se correspondería con los modelos de cambio basados en el nuevo paradigma de la formación (Vega & Fernández, 2005; Korthagen, 2010; Aramburuzabala & Vega, 2010), descritos en esta investigación. Y la nueva estructura formativa debería integrar: el análisis de la motivación previa para la enseñanza, los procesos de autoconocimiento para mejorar la autovaloración personal del profesor y la construcción de una identidad docente, la consideración del profesor como aprendiz, y la exploración de las concepciones implícitas para realizar un cambio dirigido a la coherencia entre pensamiento y acción. Además, las estrategias metodológicas tendrían que ir dirigidas a:

- Partir del desarrollo de un clima de aula positivo, en el que la dimensión emocional del futuro profesor sea reconocida.
- Crear una comunidad de aprendices, en la que se desarrolle la innovación colaborativa y el aprendizaje situado, mediante la co-construcción del conocimiento que fomente el cambio de concepciones.
- Utilizar la reflexión y trabajar sobre casos reales que interrelacionen la teoría y la práctica de forma coherente e impliquen un avance en la Zona de Desarrollo Próximo de cada futuro profesor.
- Potenciar el aprendizaje integral de todos los miembros de la comunidad, trabajando en las tres dimensiones personales.

Esta investigación ha pretendido dar “voz” y arrojar luz sobre los futuros profesores en formación, que fundamentalmente proceden de un modelo educativo tradicional, y que parten de un rol de alumnos, asumiendo su papel transmisor cuando se proyectan como profesores; pero que cuestionan este modelo tradicional y son conscientes de que el Máster de Secundaria no se acerca a los alumnos adolescentes, comprendiendo sus necesidades y respondiéndolas. Y de que existen otros modelos más integrales e innovadores, que desconocen, centrados en el alumno, que utilizan metodologías más adaptadas a las necesidades de aprendizaje de los actuales alumnos de Secundaria, y que contribuirían a su desarrollo vocacional como profesores.

En definitiva, la aportación que resulta innovadora de esta investigación, es una propuesta concreta de cambios en el modelo formativo del Máster de formación del profesorado de Secundaria, que modifique profundamente la forma de enseñar y de aprender, cómo demandan estos futuros profesores. Así, el Máster debe incorporar cambios para preparar a los futuros profesores: creando espacios de autoexploración de los condicionantes emocionales y afectivos de su personalidad, de reflexión sobre la importancia de las emociones en el aprendizaje y de análisis de la propia motivación por la enseñanza. Facilitando el reconocimiento de las propias concepciones

implícitas para contribuir, desde los contenidos, al cambio de concepciones de los futuros profesores, que supone la integración de los conocimientos actuales sobre la inteligencia, el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza. Y proponiendo experiencias de aprendizaje, desde un modelo mixto, en las que los futuros profesores puedan diseñar las metas de enseñanza centrada en el aprendizaje y la tarea, estrategias metodológicas para desarrollar un clima positivo de aprendizaje en el aula y ser estrategias en el aula desarrollando una enseñanza flexible y adaptada a las necesidades de los alumnos adolescentes.

Y para que el Máster de formación del profesorado funcione como factor de prevención y protector ante el malestar docente, los profesores del Máster deberían revisar la coherencia en su enseñanza teórica y práctica, y adaptar su metodología, según los actuales modelos de formación, para crear una comunidad de aprendizaje, en la que los futuros profesores puedan:

- Construir un conocimiento colectivo aumentando la construcción del conocimiento individual, basándose en las concepciones de: inteligencia modificable, múltiple y distribuida, desarrollo humano desde la perspectiva ecológica y social, aprendizaje constructivo y colaborativo.
- Intercambiar sus impresiones y experiencias de aprendizaje, desarrollando la motivación de logro centrada en la tarea, el pensamiento crítico y creativo y la interregulación cognitiva y emocional, gracias al fomento de la reflexión intra e interpersonal.
- Trabajar en la resolución de problemas reales de enseñanza, desde la convivencia y el principio de inclusividad, que contribuya a la construcción de su identidad docente.
- Comprender la evaluación como una herramienta de aprendizaje para: autoevaluarse, evaluando así el proceso de aprendizaje y sus resultados. Facilitar el desarrollo de su pensamiento estratégico y su compromiso en la

formación permanente. Y realizar una evaluación formativa, que les permita autorregularse, mejorar como profesor en el futuro y ayudar a los alumnos a mejorar en sus aprendizajes.

Existen modelos aplicables y accesibles, que implicarían cierto esfuerzo de adaptación, pero producirían un gran cambio en la enseñanza que se desarrolla en el Máster de formación del profesorado de Secundaria. Estos modelos, basados en la perspectiva de “enseñanza-aprendizaje integral centrada en el alumno”, podrían integrarse en la estructura formativa actual, modificando la metodología, las estrategias de relación entre los profesores del Máster y los estudiantes para profesor, y el sistema de evaluación. Pero la verdadera transformación procedería del cambio de concepciones que debería realizar el profesorado de universidad que imparte el Máster. Y esto sería posible a partir la creación de comunidades de aprendizaje entre el profesorado.





## **BARRERAS DEL ESTUDIO**

Las barreras que hemos encontrado en esta investigación proceden fundamentalmente del aspecto temporal, ya que la investigación tuvo que adaptarse a los tiempos del Máster de formación del profesorado de Secundaria, que se desarrolla durante un curso lectivo. Así, tanto el “cuestionario de motivaciones y datos de participación”, como la convocatoria de los “grupos de discusión”, se realizaron en función de las fechas del Máster. Esto supuso que el análisis de la información obtenida en el “cuestionario” no fuera tan exhaustivo como habríamos deseado y que los “no participantes en los grupos de discusión” no fueran investigados a través de sus respuestas en el cuestionario. Tampoco pudimos convocar más grupos de discusión porque el Máster finalizaba en el mes de Junio y posteriormente a esa fecha, los estudiantes no habrían estado disponibles. Además, al encontrarse en otra etapa de su desarrollo como profesor, no reunirían las características de la muestra. Las fechas de convocatoria de los cuatro grupos de discusión realizados, también tuvieron que adaptarse a los módulos formativos del Máster; así el grupo 1 y 2 tuvieron que realizarse necesariamente antes del mes de Abril en el que comenzaba el módulo de prácticas.

En este sentido, para analizar con mayor profundidad tanto la motivación como otras variables de la dimensión afectivo-emocional, será necesario establecer con anterioridad estrategias de recogida de la información que se adapten a las barreras temporales, en el estudio de los estudiantes del Máster de formación del profesorado de Secundaria.

Otra de las barreras fue la accesibilidad de la muestra del estudio cualitativo, por la dificultad de obtener respuesta a las “llamadas” y reclutamiento para la convocatoria del primer y segundo grupo de discusión. Ya que, a pesar de utilizar distintos mecanismos (correo electrónico, llamadas telefónicas, mensajes telefónicos), no se obtenía respuesta, o las respuestas llegaban con

mucho tiempo de demora. Esto supuso un retraso en la realización de los grupos de discusión, que también influyó en el número de grupos realizados.

Por otra parte, esta barrera nos conduce a reflexionar sobre el nivel de compromiso de los estudiantes para profesor con su formación; ya que todos los estudiantes a los que se realizó un llamamiento (que representaban el 38% de la muestra total de estudiantes) habían estado presentes el día en el que la investigadora acudió a su aula para explicarles en qué consistía la investigación y estaban dispuestos a participar en el estudio cualitativo (“grupos de discusión”) porque cumplieron el “cuestionario” (Anexo 1) respondiendo afirmativamente a la pregunta sobre la participación en un grupo de discusión. Incluso, habían justificado su respuesta como afirmativa, describiendo por qué les parecía interesante participar. Sin embargo, cuando se les convocó al grupo de discusión solo el 50% contestaron al llamamiento. Y de ese 50%, menos de la mitad, contestaron afirmativamente y llegaron a formar parte de un grupo de discusión.

## LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra la falta de exploración sobre otras variables de la dimensión afectivo-emocional relacionadas con la motivación, como la identidad docente. Esta limitación se considera, en parte, una barrera porque los futuros profesores estudiados no aportaron información sobre estas variables. Sin embargo, reconocemos que tampoco han sido exploradas, por la dificultad que entrañaba profundizar en estos aspectos personales, además de no haber surgido de forma espontánea en el discurso de los futuros docentes.

En la exploración de la “población accesible” solo hemos analizado en profundidad las motivaciones de los futuros profesores que participaron en el estudio cuantitativo y en el cualitativo. Pero consideramos que habría resultado interesante analizar las motivaciones de los futuros profesores que no han participado en estudio cualitativo (por diversas razones), y afirman tener motivación intrínseca para la enseñanza (en el “cuestionario”). Así como, las motivaciones de los futuros profesores, que a pesar de elegir motivaciones intrínsecas para la enseñanza, no han mostrado interés en participar en el estudio cualitativo.

La metodología cualitativa elegida para el estudio, “Análisis Sociológico del Sistema de Discursos” (ASD), requiere de la “saturación del discurso” para profundizar en las temáticas discursivas, que surgen en el desarrollo del grupo. Por lo que reconocemos como limitación la falta de profundidad en el análisis de algunas variables del estudio. De este modo consideramos que en estudios posteriores se debería tratar de “saturar el discurso” de estos futuros profesores, a través de la realización de más grupos de discusión, con el objetivo de explorar en profundidad estas y otras variables, que aportarían una información muy relevante para determinar su influencia en la acción docente

En esta investigación hemos analizado la influencia de la “visión” del profesor en la relación que establece con sus alumnos, como aspecto de la variable “relación profesor-alumnos”, perteneciente a la dimensión de acción. Y consideramos que una futura línea de investigación podría ser el análisis de cómo los profesores de Secundaria pueden mejorar su relación con los alumnos, a través del cambio en la percepción que tienen de ellos, para que constituya un factor de protección ante las dificultades que surgen en las aulas de Secundaria. Ya que este tema parece ser un elemento clave en las demandas de los futuros profesores, y una de las propuestas de mejora del Máster.

## CAPITULO 10. CONCLUSIONES

- ✓ Existen causas de malestar desde la formación inicial en los profesores de Secundaria, que se encuentran en todas las dimensiones estudiadas:

1) En la dimensión afectivo-emocional, por la falta de vocación y motivación intrínseca hacia la enseñanza, que contribuye al conflicto de identidad docente y puede producir desmotivación. Porque los futuros profesores carecen de un contexto motivacional centrado en la tarea de aprender de forma constructiva y colaborativa, que les ayude a ser profesores. Y porque no reflexionan sobre sus características personales, como su equilibrio emocional, y la influencia que tienen sus atribuciones en la motivación y en su futura acción docente.

2) En la dimensión cognitiva, porque las concepciones implícitas de estos futuros profesores se basan en estereotipos, carecen de conocimientos actuales sobre la inteligencia, el desarrollo adolescente, el aprendizaje y la enseñanza, y proceden de un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, que entra en conflicto con la realidad de la enseñanza en Secundaria. Y porque el contexto de formación de estos futuros profesores no les permite vivenciar el reto de resolver la tarea compleja de la enseñanza en una comunidad de aprendizaje, con el apoyo de otros, que facilitaría su cambio de concepciones.

3) En la dimensión de acción, porque estos futuros profesores no son coherentes con lo que dicen y lo que verdaderamente han integrado que tienen que hacer. Y además no experimentan, en su formación, un diseño educativo mixto, en el que ellos puedan compartir con sus formadores la construcción de un modelo de enseñanza coherente con sus necesidades

de aprendizaje y adaptado a las necesidades del contexto de la Educación Secundaria.

- ✓ Se han identificado carencias formativas en el Master en relación a: la formación psicopedagógica y de contenidos aplicables a la práctica docente con adolescentes. El desequilibrio entre la formación teórica y práctica, y la falta de conexión entre ellas. La deficitaria formación metodológica con la consiguiente ausencia de una verdadera metodología constructiva del conocimiento. La falta de coherencia en la evaluación, que se transmite de forma teórica siguiendo un modelo que no se aplica para evaluar a los futuros profesores en formación. La perpetuación del modelo tradicional enseñanza-aprendizaje centrado en la transmisión de conocimientos y en el profesor como transmisor. La consolidación de ideas previas, incongruentes, sobre la enseñanza-aprendizaje, en los futuros profesores en formación. Y la falta de coherencia de los profesores del Máster y el escaso compromiso con el cambio de paradigma en la enseñanza.

Apareciendo nuevas oportunidades de mejora, que deberían contemplarse en los futuros programas formativos, como: la simultaneidad de la teoría y la práctica en la formación, la coordinación del equipo docente del Máster, el mayor desarrollo de la formación didáctica, metodológica y práctica, la provisión de herramientas para la evaluación formativa, y la formación en estrategias, habilidades y destrezas específicas para la intervención con los alumnos de Secundaria. Cuyo objetivo es contribuir a la prevención y protección ante el malestar del profesorado de Secundaria en formación y probablemente en su futura acción docente.

## REFERENCIAS

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción cultural.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo empezar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84 (3), 261.
- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 359-376.
- Aramburuzabala, P., & Vega, M. (2010). Necesidad de coherencia entre el modelo de formación inicial y el modelo didáctico que se practica. En I. González (Coord.), *El Nuevo Profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 79-88). Barcelona: Graó.
- Ariza, L., Sánchez, F., & Pontes, A. (2011). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional. Una aproximación a partir de la opinión del futuro profesorado de humanidades y ciencias sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (1), 241-262.
- Augusto, J., & López-Zafra, E. (2010). The impact of Emotional Intelligence on Nursing: an overview. *Psychology*, (1), 50-58.



- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Education Psychology.
- Ayuso, J., & Guillén, C. (2008). Burnout y Mobbing en Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 157-173.
- Aznar, M., Rodríguez, M., & Aznar, M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (3), 451-465.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Barberá, O. (2010). De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea. En I. González (Coord.), *El Nuevo Profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 89-95). Barcelona: Graó.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Barrios, R., & Ferreres, V. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, 61 (2), 226.

- Battey, D., & Franke, M. (2008). Transforming identities: Understanding teachers across professional development and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), 127-149.
- Beltrán, J., & Genovard, C. (1996). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Benarroch, A., Cepero, S., & Perales, F. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, (10), 594-615.
- Bernal-Guerrero, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral: supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación*, (15), 129-160.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación (ejemplar dedicado a: La formación del profesorado en educación secundaria)*, (12), 13-30.
- Bosch, M. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2), 1-6. Recuperado de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabezas, D., & Carpintero, E. (2007). Análisis comparativo de las teorías implícitas sobre la inteligencia elaboradas por docentes y estudiantes del ámbito educativo. *EduPsykhé*, 6 (1), 109-121.

## Referencias

- Casamayor, G. (Coord.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla.
- Coll, C. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (pp. 189-210). Madrid: Psicología y educación. Alianza editorial.
- Coll, C., & Sánchez. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, (346), 15-32.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Psicología y Educación. Alianza Editorial.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Contreras, L. (1999). Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas. Huelva, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Cortés, A., Mero, M., Del Amo, R., & García, M. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD.Revista de Psicología*, 1 (2), 219-226.

- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria?. Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 3-23.
- Córdova, F., Ortega, R., & Pontes, A. (2006). La docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado universitario de humanidades y ciencias sociales: un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de investigación educativa*, 24 (2), 519-539.
- Córdova, F., Ortega, R., & Pontes, A. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en Educación Secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, (348), 401-421.
- Damasio, A. (2011). La búsqueda por comprender la conciencia-neurociencia. Recuperado de:  
[https://www.ted.com/talks/antonio\\_damasio\\_the\\_quest\\_to\\_understand\\_consciousness?language=es](https://www.ted.com/talks/antonio_damasio_the_quest_to_understand_consciousness?language=es)
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar*. Madrid: Educadores XXI Narcea.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society*, 16 (1), 7-23.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doménech, F., & Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación*, 2 (21), 489-505.

## Referencias

- Doménech, F., Traver, J., Moliner, O., & Sales, A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, (340), 473-492.
- Donaldson, M. (1996). *Una exploración de la mente humana*. Madrid: Morata.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Echevarría, A., & López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia Emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de Psicología*, (102), 7-22.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 29 de diciembre de 2007, núm. 312, 53751 a 53753).
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 15-42.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), 1-9.
- Eysenck, H. (1967). Intelligence assessment: A theoretical and experimental approach. *British Journal of Educational Psychology*, 37, 81-98.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R., & Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.
- Fernández, M., Bermejo, M., Sainz, M., Llor, L., & Hernández, D. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (3), 55-64.
- Fernández, M., Márquez, A., & Mena, E. (2013). Sobre la motivación y expectativas del alumnado de la universidad de Málaga hacia el Máster de secundaria. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional. Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica* (pp. 1190-1221). Alicante: AIDIPE.
- Fives, H., & Gill, M. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

## Referencias

- French, J., & Raven, B. (1959). The bases of social power. En Shafritz, J. Steven, J., & Suk, Y. *Classics of organization theory* (pp. 251-259). Cengage Learning.
- Fuentes, M., García, S., & Martínez, C. (2009). ¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de Secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación?. *Revista de educación*, (349), 269-294.
- Funes, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema?. *Papeles del Psicólogo*, (84), 1.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gisbert, B., Gisbert, A., Vincent, M., Gonzálbez, C., & Gómez, I. (2013). Dentro del proceso de desarrollo profesional docente, ¿la formación didáctica ha tenido un fuerte papel en el profesorado de educación secundaria obligatoria?. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional*. Modelos de Investigación Educativa (pp. 1377-1387). Alicante: AIDIPE.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, I. (2010). *El Nuevo Profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.

- González-Pienda, J. (1996). El estudiante: variables personales. En Beltrán, J., & Genovard, C. *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 147-193). Madrid: Síntesis.
- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En Marín, M. *Psicología Social de los procesos Educativos* (pp. 33-45). Sevilla: Algaida.
- Hanrahan, M. (2006). Highlighting hybridity: A critical discourse analysis of teacher talk in science classrooms. *Science Education*, 90 (1), 8-43.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, (16), 811-826.
- Hernández, F., & Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza: aportaciones para la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (3), 17-25.
- Hernández, M., & Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en formación del profesorado de educación secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza y Aprendizaje*, 30 (2), 127-152.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
- Horppu, R., & Ikonen-Varila, M. (2001). Are attachment styles general interpersonal orientations? Applicants' perceptions and emotions in interaction with evaluators in a college entrance examination. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18 (1), 131-148.



- Huertas, J. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En Pozo, J.L. & Pérez, M.P. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Irwin, B., & Hramiak, A. (2010). A discourse analysis of trainee teacher identity in online discussion forums. *Technology, pedagogy and education*, 19 (3), 361-377.
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (2001). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. MEC: Kaleida/Octaedro.
- Kagan, D. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kesner, J. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 133-149.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 2 (68), 83-101.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa; un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, (7), 19-40.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 117-126.

- Kyriacou, C., Hultgren, A., & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, (3), 373-381.
- Leontiev, A., & Luria, A. (1968). The psychological ideas of LS Vygotsky. *Historical roots of contemporary psychology*, 338-367.
- León, O., & García-Celay, M. (1993). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- León-Rubio, J., León-Pérez, J., & Cantero, F. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: el papel del género. . *Ansiedad y estrés*, 19 (1), 11-25.
- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. En H. Fives, & M. Gill, *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). New York: Routledge.
- Llanos, A., & Piñero, A. (2003). Concepciones del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre la disciplina y gestión del aula. *Curriculum*, 87-104.
- Longas, J. (2012). La Incidencia del Contexto Interno Docente en la Aparición del Síndrome del Quemado por el Trabajo en Profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28 (2), 107-118.
- Lunn, J., Walker, S., & Mascadri, J. (2015). Personal epistemologies and teaching. En H. y. Fives, *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 319-335). New York: Routledge, New York and London.

- Manso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de formación de profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de educación*, (364), 145-169.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring preservice teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10 (1), 5-24.
- Mañas, I., Franco, C., & Justo, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22 (2), 121-137.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98 (2), 224-253.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 18 (72), 9-23.
- Martí, J., Ciges, A., Doménech, F., & García, M. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de educación* , 36 (8), 10, 1-18.  
Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170118>
- Martín, E., Martín, A., Mateos, M., Pérez, M., & Pozo, J.L. (2008). Variables personales y de centro asociadas con las concepciones de los docentes

sobre el aprendizaje y la enseñanza. Ponencia presentada en el Seminario: "Identidad, Aprendizaje y Enseñanza". Barcelona.

Martínez, M. (2003). *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4703>

Martínez-Fernández, J., & García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster de profesorado: variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 165-182.

Maturana, H., & Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer*. Santiago: JC Saez.

Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El Árbol del Conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En Salovey, & Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, R. (2010). *Aprendizaje e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.

Mayer, R. (2004). *Psicología de la Educación. Vol. II. La enseñanza del aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson educacion.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. Ibérica.

## Referencias

- Messina, C., & Rodríguez, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, (399), 493-516.
- Monereo, C., & Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En Monereo, C., & J. Pozo, J.L., *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C., & Pozo, J.L. (2011). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Castelló, M., Duran, D., & Gómez, I. (2009). Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 32 (3), 421-447.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- Montes, C. (2010). La metamorfosis del educador: soledades, dualismo y nuevas diversidades. En González, I., *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior* (pp. 119-127). Barcelona: Graó.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moreno, C. (2007). Metodología de investigación en estudios de usuarios. *Revista general de información y documentación*, 17 (2), 129-149.
- Moreno, J. (2011). Creyentes descreídos. En Sáez, J., & García, J. *Metáforas del educador* (pp. 49-53). Valencia: Nau Llibres.

- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11580/>
- Morgenstern, S., & Finkel, L. (2005). La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión. *Revista Argentina en Educación*, (29), 25-30.
- Muñoz, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (10), 7-31.
- Murcia, J., Galindo, C., & Gimeno, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física. *Revista de Educación*, (355), 381-403.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: Ediciones la Llave.
- Novak, J. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender como aprenden. *Enseñanza de las ciencias*, 9 (3), 215-228.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortíz, T. (2012). Ponencia "IV encuentro anual Red Orientación DAT Madrid Norte, Neurociencia y Educación". Madrid.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research Fall*, 62 (3), 307-332.

- Palacios, A., & López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, (361), 279-305.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa". *Revista de Educación*, (341), 687-703.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, XV (1), 15-29.
- Pérez, F. (2010). La motivación de aprender. En Vidal-Abarca, E., García, R., & Pérez, F. *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (pp. 139-168). Madrid: Alianza Editorial.
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura* (U. A. México, Ed.), (13), 263-276.
- Pintor, M., & Vizcarro, C. (2005). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista complutense de educación*, 16 (2), 623-644.
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41 (4), 219-225.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pontes, A., Ariza, L., Serrano, R., & Sánchez, F. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el

- proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (2), 180-195.
- Pontes, A., Serrano, R., & Poyato, F. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, (10 nº extraordinario), 533-551.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Pozo, J.L. (2011). La construcción de la identidad en la Psicología cognitiva: del aprendizaje situado a la integración jerárquica. En Monereo, C. & Pozo, J.L. *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 45-56). Madrid: Narcea.
- Pozo, J.L., & Pérez, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.L., Sheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques educativos*, 6 (1), 29-49.
- Prieto, M. (1996). Variables del profesor como mediador del proceso instruccional. En Beltrán, J. y Genovard, C. *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 194-216). Madrid: Síntesis.
- Ramirez, J. (2011). La identidad en tiempos de cambio, una aproximación sociocultural. En Monereo, C. & Pozo, J.L. *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.



## Referencias

- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw Hill.
- Rivas, J., & Sepúlveda, M. (2000). *Biografías profesionales*. Servicio Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Rivas, J., Sepúlveda, M., & Rodrigo, P. (2005). La Cultura Profesional de los Docentes en Enseñanza Secundaria: un Estudio Biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (49), 1-28.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Cognición y desarrollo humano. Paidós.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Royce, J., & Powell, A. (1981). An overview of a multifactor-system theory of personality and individual differences: The factor and system models and the hierarchical factor structure of individuality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (4), 818.
- Roychoudhury, A., & Rice, D. (2013). Preservice Secondary Science Teachers' Teaching and Reflections During a Teacher Education Program. *International Journal of Science Education*, (35), 13, 2190-2225. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2012.678907>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 54-67.
- Sáez, J., & García, J. (2011). *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres.

- Sánchez, A., & Boix, J. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-23.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13 (13), 71-78.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Serio, A., Rosales, M., & Jiménez, H. (2012). Estilos de pensamiento en docentes con bajo y alto bienestar profesional. *REOP*, 23 (2. 2º cuatrimestre), 79-91.
- Serrano, J., & Pons, R. (2008). La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 38 (13), 681-712.
- Servat, B. (2005). Formación de los profesionales de la educación. Estrategias de gestión en centros escolares. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 133-148.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: "el síndrome del profesor quemado en educación secundaria". *ESE. Estudios sobre educación*, (12), 115-138.
- Solís, E., & Luna, M. (1999). ¿Son constructivistas los futuros profesores de secundaria del área de Ciencias en relación con la utilización de las

## Referencias

- ideas de los alumnos y su repercusión en la metodología los contenidos escolares y la evaluación?. *Investigación en la Escuela*, (39), 97-110.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Paidós: Transiciones.
- Sternberg, R. (1977). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Oxford: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking Pr.
- TALIS (2009). *Estudio internacional sobre la Enseñanza y el aprendizaje*. Ministerio de Educación.España.
- Tejera, M., Sedeño, M., García, M., & Carretero, I. (2003). La motivación laboral de los jóvenes en su primer empleo. *Psicothema*, 15 (1), 109-113.
- Tyler, R. (1971). *Principios básicos para la elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Vázquez, B., Jiménez, R., Mellado, V., & Taboada, C. (2007). Un análisis de las interacciones en el aula: estudio del caso de una profesora de secundaria. *Investigación en la Escuela*. (61), 69-84.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, (350), 105-122.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R., & Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-147). Barcelona: Gedisa.

## Referencias

- Vega, M., & Fernández, P. (2005). Formación a través de problemas auténticos. En Pozo, J.L., & Font, C. *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 303-322). Barcelona: Graó.
- Vernon, P. (1982). *Inteligencia herencia y ambiente*. México: EL Manual Moderno.
- Vidal-Abarca, E., García, R., & Pérez, F. (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Villardefrancos, E., Santiago, M., Castro, C., Aché, S., & Otero, J. (2012). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *European Journal of investigation un health, psychology and education*, 2 (3), 91-101.
- Vygotsky, L. (1982). *El proceso de los desarrollos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wamba, A. (2001). *Modelos didácticos personales y obstáculos para el desarrollo profesional: estudios de caso con profesores de Ciencias Experimentales en Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva, España. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2717>
- Watt, H., & Richardson, P. (2015). A motivational analysis of teachers' beliefs. En Fives, H., & Gill, M. *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 191-211). New York: Routledge.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag.

## Referencias

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Yanes, C., & Ries, F. (2013). Liderando el cambio: Estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (14), 105-124.
- Zárate, L. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. IPN. Dirección de Publicaciones.
- Zapata, M., & Blanco, L. (2007). Las concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje de los profesores de matemáticas en formación. *Campo Abierto*, 26 (2), 83-108.

## **APÉNDICES**



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Concepciones de la inteligencia y la mente de los profesores que podrían favorecer el aprendizaje.....	92
Tabla 2.2. Concepciones del desarrollo en el adolescente que podrían favorecer el aprendizaje. ....	96
Tabla 2.3. Concepciones que favorecen el aprendizaje “significativo”, “transferible”, “autorregulado” y “situado”. ....	104
Tabla 2.4. Concepciones sobre el conocimiento que favorecen el aprendizaje.....	117
Tabla 2.5. Concepciones sobre la enseñanza que favorecen el aprendizaje significativo e integral. ....	122
Tabla 3.1. Metas y estilos de enseñanza que favorecen el aprendizaje.....	145
Tabla 3.2. Modelo de evaluación que favorece la autorregulación del aprendizaje en el alumno. ....	149
Tabla 3.3. Elementos de la relación profesor-alumnos que favorecen el aprendizaje.....	174
Tabla 4.1. Elementos de la formación inicial del profesorado que favorecen el desarrollo del profesor de secundaria y que no lo favorecen.....	188
Tabla 6.1. Especialidades y asignaturas de aplicación del cuestionario.....	217
Tabla 7.1. Distribución de especialidades en la muestra.....	238
Tabla 7.2. Categorías de especialidad.....	238
Tabla 7.3. Distribución del sexo en la muestra.....	239



Tabla 7.4. Distribución de las motivaciones en la muestra (en primera opción).....	240
Tabla 7.5. Distribución de la participación en la investigación en la muestra.....	240
Tabla 7.6. Gusto por la docencia (A). Distribución en los conglomerados.....	241
Tabla 7.7. Vocación (B) .Distribución en los conglomerados. ....	241
Tabla 7.8. Interés condiciones laborales (C) .Distribución en los conglomerados.....	242
Tabla 7.9. Enseñanza salida profesional (D) .Distribución en los conglomerados.....	242
Tabla 7.10. Enseñanza no preferencia (E) .Distribución en los conglomerados.....	242
Tabla 7.11. Sexo y perfiles motivacionales.....	243
Tabla 7.12. Categorías de especialidad y perfiles motivacionales.....	244
Tabla 7.13. Decisión de la enseñanza y perfiles motivacionales.....	244
Tabla 7.14. Participación en la investigación y perfiles motivacionales.....	245

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1.: Adaptado de figura 11.1 FIT- Factores de influencia para la elección de la enseñanza (Watt y Richardson, 2015, p.197) .....	39
Figura 1.2.: Categorías de atribución de motivos para la elección de la profesión docente en secundaria. (Córdova et. al., 2006, p. 527) .....	47
Figura 2.1.: Adaptado de Cuadro 1. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas en el aprendizaje y la enseñanza (Pozo et. al., 2006, p. 99) .....	77
Figura 2.2.: Adaptado de Cuadro 1. Algunos enfoques en el estudio de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et. al. 2006, p. 56).....	79
Figura 2.3.: Mapa de los modos (Donaldson, 1996, p. 246) .....	86
Figura 2.4: Figura 3. Continuo memorístico-significativo. (Novak, 1991, p. 219) .....	101
Figura 2.5: Adaptado de Cuadro 2. Diferencias de las tres teorías implícitas (Pozo et al., 2006) .....	105
Figura 3.1. Figura 14. El triángulo Instruccional (Serrano & Pons, 2008, p.709) .....	155
Figura 3.2: Adaptado de Cuadro 1. Diferentes perfiles docentes (Pozo et al., 2006, p. 51).....	156
Figura 3.3.: Interacción entre conductas y percepción del profesor y del alumno (Morales, 1998, p. 47) .....	166
Figura 4.1.: Principios de desarrollo de la formación en Finlandia (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2001).....	179
Figura 6.1.: Triángulo del discurso sociocognitivo (Van Dijk, 2003).....	222



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 7.1. Distribución de las categorías de especialidad en la muestra .....	239
Gráfico 7.2. Distribución de la decisión de la enseñanza como profesión en la muestra.....	240
Gráfico 8.1: Roles que representan las posiciones discursivas.....	259
Gráfico 8.2: Concepciones de la enseñanza-aprendizaje que representan las posiciones discursivas.....	261
Gráfico 8.3: Mapa de posiciones discursivas.....	263
Gráfico 8.4: Caracterización de los cuadrantes.....	270
Gráfico 8.5: Tendencias discursivas en los grupos.....	273
Gráfico 8.6: tendencia de la motivación en los futuros profesores .....	278
Gráfico 8.7: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en la motivación .....	279
Gráfico 8.8: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en la concepción de la inteligencia.....	283
Gráfico 8.9: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en la concepción del desarrollo en la adolescencia.....	285
Gráfico 8.10: tendencia de las concepciones implícitas del aprendizaje.....	287
Gráfico 8.11: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en la concepción del aprendizaje.....	288

Gráfico 8.12: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en la concepción del conocimiento.....	292
Gráfico 8.13: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en la concepción de la enseñanza.....	294
Gráfico 8.14: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en sus concepciones implícitas. ....	295
Gráfico 8.15: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en los elementos de la acción docente.....	305
Gráfico 8.16: posicionamientos discursivos de los futuros profesores en el Master de formación del profesorado de Secundaria.....	314

## **ANEXOS**



# ANEXO 1

## CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

Aportando ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje en Educación Secundaria

<b>1.1.Edad:</b> _____	<b>1.2.sexo ( F ó M ) :</b> _____
<b>1.3.Estudios:</b> Carrera (titulación): _____	
Otros estudios superiores (Master, Posgrados) : _____	
¿Cuánto tiempo hace que terminaste la titulación para la que ahora te formas como docente? _____	

<b>1.4.¿Cuándo decidí dedicarme a la docencia en Educación Secundaria?</b>
Antes de iniciar la carrera universitaria <input type="checkbox"/>
Durante los estudios universitarios <input type="checkbox"/> (especialidad): _____
Después de terminar los estudios universitarios <input type="checkbox"/> (especialidad): _____

<b>2.1.¿Cuales son tus razones o motivaciones para dedicarte a la docencia en Educación Secundaria?</b> Establece un orden de prioridad de las siguientes razones (1º -6ª ):	
A. Me gusta la labor de transmisión de conocimientos y/o el contacto con el alumnado de Secundaria	
B. La docencia es la profesión que ha estado siempre entre mis intereses; me considero vocacional en esta profesión	
C. Me interesa la estabilidad económica y laboral que aporta la profesión de docente y el tiempo libre que permite.	
D. La docencia es una de las pocas salidas profesionales de mi titulación	
E. La enseñanza es una de mis posibilidades profesionales aunque preferiría otras opciones profesionales	
F. Otras: _____	

<b>2.2.¿Aceptarías colaborar en una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en Educación Secundaria, participando en un grupo de discusión?</b>
( ) Si, ¿Por qué?
( ) No, ¿Por qué?
En caso afirmativo, ¿podrías facilitarnos los siguientes datos?:
Nombre y apellidos: _____
Correo electrónico: _____ Teléfono: _____
Días y horarios preferentes: _____
(El tiempo de encuentro sería de una hora y media en la Facultad de Educación)



